

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

AMORCE D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE RELATIONNELLE AXÉE SUR  
L'EXPLORATION DE LA NOTION DE TOUCHER, FAVORISANT LE  
DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS SOCIALES EN ENSEIGNEMENT DES ARTS  
PLASTIQUES ET MÉDIATIQUES CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ARTS VISUELS ET MÉDIATIQUES

PAR

EMMANUELLE GÉLY

FÉVRIER 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je remercie Yves Amyot, professeur de l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal et directeur de ma recherche, pour son encadrement et ses conseils qui m'ont permis de mener à bien cette étude.

Je remercie Laurence Sylvestre, professeure de l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal, et Joëlle Tremblay, professeure de l'École des Arts Visuels de l'Université Laval, membres du jury d'évaluation de ce mémoire, de m'avoir apporté leur regard critique, me permettant alors de mieux communiquer la problématique de recherche ainsi que les propositions pour la résoudre.

Je remercie les élèves qui ont participé à cette étude, leurs parents ainsi que la direction de l'école des Cinq Continents sans qui la recherche n'aurait pas pu voir le jour.

Je tiens finalement à remercier ma famille pour son soutien moral durant toute ma recherche et la rédaction de ce mémoire.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ .....	vi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE.....	4
1.1. L'origine de la réflexion.....	4
1.2. Le contexte scolaire.....	6
1.2.1. Qu'en est-il de l'enseignement en arts plastiques dans le système scolaire québécois? .....	6
1.2.2. Le contexte de recherche .....	12
1.3. La problématique .....	13
1.4. Les hypothèses et les objectifs de recherche.....	15
1.5. La méthodologie.....	17
CHAPITRE II	
LES HABILETÉS SOCIALES ET LE SENS DU TOUCHER.....	24
2.1. Les habiletés sociales .....	24
2.2. L'impact des habiletés sociales sur le développement de l'enfant .....	28
2.3. Un fil conducteur : le sens du toucher au-delà du tactile .....	32
2.4. La pertinence d'explorer le sens du toucher .....	34
CHAPITRE III	
DES PRATIQUES ARTISTIQUES RELATIONNELLES ET PÉDAGOGIQUES COMME POINT DE DÉPART À L'ÉLABORATION DE LA SÉQUENCE .....	37
3.1. Un portrait théorique de la pratique artistique relationnelle .....	37
3.2. Sélection de pratiques artistiques relationnelles .....	41
3.3. Portrait de la pédagogie relationnelle.....	46
3.4. Amorce de la séquence relationnelle.....	53



CHAPITRE IV	
LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE.....	61
4.1. Les bâtons habiles .....	61
4.2. Le détective .....	63
4.3. Les fiches descriptives .....	65
CHAPITRE V	
RÉCIT ANALYTIQUE .....	95
CONCLUSION .....	119
BIBLIOGRAPHIE .....	127
LISTE DES ANNEXES.....	135

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 : Classification des habiletés sociales en cinq compétences (CASEL et Russell et al, 2007).....	27
Tableau 2.2 : Rapprochements entre les habiletés sociales et les compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise (CASEL et MELS, 2001).....	31
Tableau 3.1 : Récapitulatif des quatre paliers de difficulté dans le travail de groupe (Battistich et al., 2003).....	58
Tableau 4.1 : Reformulation des habiletés sociales abordées par le biais des <i>bâtons habiles</i> .....	63

## RÉSUMÉ

Cette recherche explore une approche d'enseignement relationnel des arts plastiques. Elle prend racine dans le milieu scolaire multiethnique de l'Ouest de Montréal auprès d'élèves du premier cycle du primaire. La difficulté de socialiser constatée chez les élèves a motivé l'exploration d'interventions en cours d'arts plastiques afin de stimuler et d'améliorer leurs échanges. Il a fallu auparavant définir ce qu'étaient les habiletés sociales à acquérir, le rôle de l'enseignant, de l'école et de la discipline des arts plastiques dans l'apprentissage social des élèves. Les artistes et leurs œuvres ainsi que des pédagogues ont grandement influencé l'amorce d'une pédagogie relationnelle des arts plastiques. Cette dernière fut développée au cours d'une séquence pédagogique axée sur l'exploration du sens du toucher.

La recherche qualitative (Van Der Maren, 2004) de type appliquée préconisée dans le cadre de cette recherche s'est imposée en fonction du sujet et du terrain d'étude. En choisissant précisément la *recherche-action*, une analyse plus approfondie de la problématique plutôt qu'une généralisation est possible. Elle permet une implication et une exploration plus souple compte tenu de la problématique, du milieu et des moyens à ma disposition.

Ce mémoire débute par un examen détaillé de l'origine de la réflexion et du contexte d'étude. Le premier chapitre permet au lecteur de prendre connaissance du milieu de recherche tout comme de l'approche préconisée tant au niveau des objectifs, des hypothèses que de la méthodologie employée. Au deuxième chapitre, les deux composantes essentielles guidant la réalisation de la séquence sont abordées : les habiletés sociales et le sens du toucher. Elles y sont définies et envisagées selon la problématique et la réalisation sur le terrain. Le troisième chapitre propose un portrait théorique de la pratique artistique relationnelle et une sélection des pratiques artistiques faite par le biais de quatre concepts clés soit : l'objet, le corps, la rencontre et la co-production. Diverses approches pédagogiques favorisant le développement des habiletés sociales sont ensuite présentées à travers trois concepts clés soit : l'observation, l'échange et la coopération. Enfin, différentes stratégies pédagogiques sont envisagées dans un contexte d'enseignement des arts plastiques telles que la variation ou encore l'exploration des concepts artistiques et pédagogiques. Au quatrième chapitre, le déroulement et les différentes composantes de la séquence pédagogique réalisée au sein d'une école primaire de Montréal de janvier à juin 2008 sont décrits et détaillés. Celle-ci est analysée sous forme de récit au cinquième chapitre.

Cette amorce d'une pédagogie relationnelle et l'expérimentation d'une séquence pédagogique sur le terrain semblent favoriser le développement social des élèves en diversifiant et stimulant les échanges sociaux. Également, elles semblent stimuler les apprentissages et la créativité des élèves. Cette recherche souligne la pertinence de la discipline, de certaines pratiques artistiques actuelles et de l'exploration du sens du toucher dans un enseignement relationnel.

**MOTS CLÉS : ENSEIGNEMENT - ARTS PLASTIQUES –ÉCOLE PRIMAIRE –  
PÉDAGOGIE RELATIONNELLE – PRATIQUES RELATIONNELLES –  
HABILETÉS SOCIALES – SENS DU TOUCHER – SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE**

## INTRODUCTION

Mes premières années d'enseignement en arts plastiques jumelées à mes études à la maîtrise m'ont permis de proposer et d'expérimenter une séquence pédagogique<sup>1</sup> relationnelle d'enseignement des arts plastiques et médiatiques<sup>2</sup>. Constatant tout comme Dodge et Lansford (2006) la difficulté à socialiser des jeunes du primaire, j'ai décidé de questionner mon rôle et celui de l'enseignement des arts plastiques dans cette problématique afin d'y trouver des alternatives pédagogiques. Ainsi, j'explore une pédagogie relationnelle d'enseignement des arts plastiques à travers la conceptualisation et l'expérimentation d'une séquence pédagogique relationnelle axée sur l'exploration du sens du toucher ayant pour but le développement des habiletés sociales. Bien que cette pédagogie soit personnelle et découle d'un contexte scolaire précis, elle semble apporter des pistes intéressantes pour tous enseignants désireux d'enseigner dans une visée sociale.

Cette difficulté à socialiser constatée auprès de mes élèves m'a permis de mettre en évidence qu'un déficit d'habiletés sociales favorise les troubles de comportements. Ceux-ci perturbent leurs rapports sociaux mais aussi leurs apprentissages scolaires (Vitaro et al., 2005). Cette constatation laisse entrevoir que les habiletés sociales permettraient d'améliorer leurs apprentissages et leur créativité en cours d'arts plastiques. L'école et les enseignants ont certainement un rôle à jouer dans cette problématique tel que le souligne le Conseil supérieur de l'Éducation (2001). Il est essentiel comme le souligne justement Meehan, Hugues & Cavell (2003) de se questionner sur les moyens d'outiller les élèves dans un contexte scolaire et sur le

---

<sup>1</sup> Ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés (Legendre, 2005, p. 1228).

<sup>2</sup> Je n'emploierai que « arts plastiques » à partir de maintenant afin d'alléger le texte.

rôle d'enseignante en arts plastiques. J'ai pour principaux objectifs la conceptualisation et l'expérimentation d'une amorce d'une séquence pédagogique relationnelle des arts plastiques auprès d'élèves de première année du primaire. Plusieurs stratégies dans l'acquisition et l'expérimentation des habiletés sociales devront être explorées. De ce fait, compte tenu de la problématique, la recherche de type qualitatif dite recherche-action de Van Der Maren (2004) semble la plus adéquate à préconiser. En effet, comme je prends part directement à la recherche sur le terrain, la recherche-action me permet d'observer les sujets et d'ajuster mes actions en fonction des objectifs énoncés précédemment.

Le mémoire est composé de cinq chapitres. Le premier présente les paramètres de la recherche tant au niveau de l'origine de la réflexion et que du contexte scolaire de nos écoles montréalaises et plus précisément celui au sein duquel prend place la recherche. La problématique, les hypothèses et les objectifs sont ensuite présentés et la méthodologie adoptée est détaillée concernant autant l'échantillonnage que les démarches préliminaires ainsi que la collecte et l'analyse des données. Le deuxième chapitre cerne pour sa part deux composantes essentielles : les habiletés sociales et le sens du toucher. Les habiletés sociales y sont définies et envisagées selon la problématique et la séquence pédagogique développée afin de cerner leur impact sur le développement global de l'enfant. L'apprentissage des habiletés sociales se vérifie essentiel et certaines stratégies s'avèrent pertinentes afin de les stimuler. Celles-ci sont présentées afin de les expérimenter au cours de la séquence pédagogique. Par la suite, le sens du toucher est défini afin d'en saisir la pertinence dans le développement des habiletés sociales chez l'élève. Le troisième chapitre recense des pratiques artistiques relationnelles et pédagogiques afin d'élaborer par la suite la séquence pédagogique et d'ainsi amorcer une pédagogie relationnelle des arts plastiques. Pour ce faire, j'établis un portrait théorique de la pratique artistique relationnelle et sélectionne des pratiques artistiques par le biais de quatre concepts clés soit : l'objet, le corps, la rencontre et la co-production. Je présente ensuite

diverses approches pédagogiques favorisant le développement des habiletés sociales et différentes stratégies pédagogiques à envisager dans un contexte d'enseignement des arts plastiques telles que la variation et l'exploration des concepts artistiques et pédagogiques, l'importance d'un climat de classe favorisant l'échange, la relation de confiance entre l'élève et l'enseignant et le travail de groupe. Le quatrième chapitre expose sous forme de fiches descriptives le déroulement de la séquence pédagogique réalisée de janvier à juin 2008. Pour finir, le cinquième chapitre analyse sous forme d'un récit la séquence pédagogique réalisée et les données théoriques des précédents chapitres afin de dégager le potentiel d'une pédagogie relationnelle en arts plastiques dans le développement des habiletés sociales. L'amorce d'une séquence pédagogique relationnelle des arts plastiques développée dans cette recherche offre-t-elle un contexte favorable au développement social des élèves et stimule-t-elle leur créativité? En combinant une approche pédagogique<sup>3</sup> à des pratiques artistiques actuelles centrées sur les rapports humains, je souhaite mettre à profit les composantes de chacune dans le but de développer les habiletés sociales des élèves.

---

<sup>3</sup> Claude Chassagny. 1977. *Pédagogie relationnelle du langage*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, Presses universitaires de France.

## CHAPITRE I

### PARAMÈTRES DE LA RECHERCHE

#### 1.1. L'origine de la réflexion

Mon travail d'enseignante en arts plastiques étant à l'origine de ma question de recherche, il est essentiel de détailler le contexte dans lequel elle a germé et où elle s'est déroulée pour, par la suite, envisager sa réalisation et sa portée. Diplômée d'un baccalauréat en enseignement des arts plastiques en 2006, j'ai poursuivi des remplacements au secondaire jusqu'à ce qu'on m'offre un contrat dans une école primaire. Après une période d'adaptation, la variété qu'offrent les trois cycles du primaire m'a emballé. Dès mon premier contact avec l'univers scolaire, beaucoup d'interrogations sont apparues. Je me suis rendue compte qu'un spécialiste ne vit pas du tout la même dynamique d'enseignement qu'un titulaire<sup>4</sup>. Souvent seul à enseigner sa discipline, il voit peu les élèves contrairement au titulaire qui est responsable d'un seul groupe. Même en contact avec des enseignants en art d'autres écoles, il est difficile de trouver des résonances dans nos pratiques, chacun ne faisant pas face à la même clientèle et au même contexte d'enseignement. La solitude du métier ainsi que la fébrilité du début de carrière ont motivé chez moi le désir de réfléchir à ma pratique enseignante à travers la réalisation de ce mémoire.

---

<sup>4</sup> Le titulaire a la responsabilité et enseigne les matières générales à un groupe d'élèves pendant toute une année scolaire.



De ce fait, j'ai commencé par observer ma pratique enseignante, mes gestes, mes attitudes et mon approche en classe. Je me suis demandée ce qui différenciait les arts plastiques des autres matières enseignées. J'ai voulu cerner l'impact de son enseignement auprès des élèves pour être en mesure de comprendre les répercussions que mon enseignement peut avoir sur toutes les facettes du développement, de l'apprentissage et de la création de ceux-ci. Ces premières intentions m'ont fait prendre conscience de l'importance du contexte d'enseignement qui semble guider l'approche pédagogique de l'enseignant. Par exemple, mon approche est teintée par la clientèle multiethnique qui fréquente mon milieu scolaire. En prenant conscience de cet aspect important du contexte d'enseignement, j'ai pu constater la richesse des échanges possibles entre toutes ces cultures mais aussi de la difficulté qu'ont les jeunes à communiquer entre eux (Bouffard, 2000). Pour la plupart allophones, les élèves ont beaucoup de difficulté à communiquer verbalement puisque qu'ils ne sont pas tous à l'aise avec la langue commune au groupe, le français. Bien que d'autres facteurs, comme l'âge, puissent aussi être pris en compte, il me semblait que cette difficulté de communication verbale créait des tensions et des incompréhensions entre les élèves pouvant même mener à des comportements violents. J'entrevois également les répercussions de cette problématique sur l'apprentissage et la créativité des élèves.

En décidant de centrer mon attention sur les rapports sociaux des élèves, j'ai remarqué que certains comportements des enfants favorisaient les échanges alors que d'autres non. À partir de ce moment, les habiletés sociales sont devenues un maillon important de mon enseignement. Par tâtonnement, je cherchais des moyens de développer ces habiletés chez mes élèves, d'améliorer leurs rapports sociaux et de favoriser un climat d'apprentissage et de créativité optimal. Se faisant, je questionnais mon rôle et celui de l'enseignement des arts plastiques dans le développement des habiletés sociales chez les élèves.

Je me suis ensuite questionnée sur les caractéristiques de pratiques artistiques relationnelles (Leblanc, 2009 et Frieling, 2008). Celles-ci ont enrichi mon enseignement et mes expérimentations sur le terrain tout en familiarisant les élèves à des formes d'art qui leur étaient inconnues. C'est en me penchant sur diverses pratiques et théories artistiques que je me suis plus précisément attardée sur le sens du toucher dans ma recherche. Impliquant un contact tactile, ce dernier permet un autre niveau d'échange qui semble pertinent auprès d'élèves ayant des difficultés à communiquer verbalement (Clerget, 1997). De plus, culturellement, le contact physique et gestuel n'a pas forcément la même portée pour tous (Montagu, 1979). Il peut être tabou ou encore encouragé dans certaines cultures. Son interprétation peut grandement varier d'un individu à l'autre.

En conjuguant tous ces éléments - mon rôle, ma pratique enseignante, les habiletés sociales, certaines pratiques et théories artistiques et le sens du toucher - j'ai questionné et affiné mon enseignement. Ainsi, j'ai pu conceptualiser et expérimenter une séquence pédagogique relationnelle des arts plastiques axée sur le développement des habiletés sociales des élèves.

## 1.2. Le contexte scolaire

### 1.2.1. Qu'en est-il de l'enseignement en arts plastiques dans le système scolaire québécois?

Les observations personnelles faites dans mon milieu immédiat et les énoncés de plusieurs organismes tels que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2005) indiquent l'importance de son enseignement et de son impact sur le développement de l'enfant et ses rapports sociaux présents et futurs.

En novembre 1999, à la trentième session de la conférence générale, le directeur général de l'UNESCO lance un appel international en faveur de l'éducation artistique et de la créativité à l'école. Cet appel et les actions soutenues mises en place depuis semblent crier l'urgence d'un réveil humain et social général et soulignent l'importance de l'expression artistique dans le système scolaire, jugée essentielle dans la construction d'une culture pacifique (2005). Il expose l'importance et la pertinence de son enseignement dans le cadre scolaire.

Ainsi, l'art a été négligé dans le passé en faveur des sciences, des mathématiques et des technologies (UNESCO, 2005). Sa pratique est encore perçue comme peu exigeante intellectuellement et accaparant du temps et des ressources déjà limitées au détriment de matières jugées essentielles. Le directeur général de l'UNESCO demande tout d'abord aux membres d'employer des mesures administratives, financières et légales afin d'assurer l'enseignement des arts tout au long du cheminement scolaire. Ces directives sont le signe d'un nouveau climat favorable aux arts et plus important encore, elles témoignent d'une émergence de la reconnaissance des arts comme étant importants dans la construction de la pensée (Efland, 1989).

Depuis l'appel lancé par le directeur général, les conférences sur l'éducation des arts se sont multipliées partout dans le monde. Plusieurs organisations professionnelles en éducation des arts<sup>5</sup> se sont jointes au mouvement, notamment, la LEA (Liens pour l'éducation et l'art) qui permet aux spécialistes du monde entier d'échanger des informations, des outils pédagogiques et de diffuser leurs réalisations. Cette organisation offre aussi un inventaire de la situation internationale de l'éducation des arts pouvant aider les gouvernements désireux de promouvoir l'éducation des arts dans leur pays<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> International Society of Education through Art (InSEA); The society of Music Education (ISME) ; Liens pour l'Education et l'Art (LEA). [www.portal.unesco.org](http://www.portal.unesco.org)

<sup>6</sup> La première phase de ce programme a été lancée en mars 2006 à Lisbonne (Portugal) à l'occasion de la conférence internationale sur l'éducation des arts : *Développer les capacités créatrices pour le XXI siècle*.

Au Québec, le programme de formation (MELS, 2001) présente la discipline comme suit : « La formation en arts plastiques, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, alphabétise visuellement l'élève, développe son potentiel créateur au regard du monde visuel et ses habiletés à symboliser, à exprimer et à communiquer » (p. 210). On retrouve dans cette courte description plusieurs éléments expliquant l'importance de son enseignement au niveau psychologique chez l'enfant. En effet, les habiletés à symboliser, à exprimer et à communiquer sont essentielles dans la construction de la pensée et elles demandent de prendre en compte à la fois les composantes cognitive, affective et psychomotrice (Efland, 2002 et Lowenfeld, 1957). Les arts plastiques ont leur propre système symbolique, leurs propres formes de représentations, orales ou écrites, différentes des sciences ou des mathématiques. La matière et le geste liés à la réflexion permettent à l'élève un apprentissage entier car son geste porte à conséquence. Il façonne sa pensée pour la faire saisir aux autres. L'élève apprend, conscient du faire et des répercussions de ses gestes. La création n'implique pas seulement les mains, l'esprit vient aussi saisir la globalité de l'expérience (Arnheim, 1991). La création permet aussi d'acquérir certaines attitudes et dispositions, comme l'imagination, la pensée critique, la perception ou encore les pensées divergentes (Dewey, 1934). D'autre part, l'autonomie de création détenue par l'élève peut également permettre un développement personnel (Gosselin, 1993). A travers son processus de création, l'élève prend conscience de ses capacités, de son potentiel mais aussi de ce que peut lui apporter son environnement et les autres élèves. Cette vision de l'enseignement laisse une grande place à l'humain et se dégage de la performance académique. Elle rejoint l'être profond de l'enfant et toutes les sphères de sa vie. Il peut s'exprimer dans son individualité. En tant qu'enseignante préconisant cette approche, il faut laisser une place à l'apport d'éléments extérieurs et propres à l'élève.

La rencontre avec les œuvres d'art et la création plastique requièrent une variété d'habiletés cognitives. La perception a un grand rôle à jouer puisqu'elle est le centre

de l'activité cognitive, de la pensée analytique, du questionnement et de l'élaboration d'hypothèses (Perkins, 1994). En effet, l'art demande un « œil intelligent », attentif à toutes les dimensions de l'objet, que ce soit sa forme, sa matière, ses proportions, ses référencés historique, etc. Apprendre à travers les arts, c'est aussi tisser l'action à la perception et par conséquent la création et la réflexion. Ainsi l'éducation artistique permet selon Ardouin (1997) une « création réfléchie » au cours de laquelle l'élève réfléchit à ses gestes et ses choix.

Cette création réfléchie, présente en éducation artistique, requière l'observation de soi et des autres pour se positionner soi-même (Gosselin, 2003 et Ardouin, 1997). C'est à travers ce processus que les connaissances prennent tout leur sens et qu'il y a un apprentissage. Les connaissances sont là pour permettre à l'élève de cheminer dans sa réflexion. Dans la même idée, l'expression artistique est, pour Eisner (1997), une production de formes et d'apprentissages complexes. L'enfant a besoin d'apprendre d'un guide ou par mimétisme pour être en mesure de représenter sa perception du monde. En créant des formes et en devenant familier avec l'art et ses matériaux, en acquérant l'habileté de contrôler ses gestes, en faisant d'un matériel un agent d'expression et en développant une organisation esthétique, l'enfant est en mesure de concevoir sa propre perception du monde. La création réfléchie (Ardouin, 1997) n'est possible qu'en présence de la matière et de la production finale, autre aspect essentiel de cette discipline, presque indissociable de l'enseignement artistique. Il est implicite dans deux des trois compétences du programme du MELS (2003) : réaliser des créations plastiques personnelles et réaliser des créations plastiques médiatiques. Que ce soit une image ou un objet, la production finale devient le véhicule de l'expression des sens et par conséquent de nous-mêmes. Il traduit notre rapport aux autres et notre perception du monde. On oublie souvent que cette transformation sur la matière, en apparence simple, est aussi un pouvoir, une appropriation de soi et de ce qui nous entoure. L'élève agit, modifie son univers à travers la matière pour en créer un objet ou une image. Ce faisant, il s'approprie son univers, en fait partie en action. Cette



prise de pouvoir, par le geste et l'appropriation de la matière fait de son apprentissage une partie de lui-même. La réflexion nécessaire dans le processus de création fait de l'élève le maître de ses apprentissages (Maslow, 1972). L'expérience de création possible par l'enseignement des arts plastiques, connectant l'esprit et le geste, en fait une façon unique d'apprendre, ayant son système propre de symboles.

Qu'en est-il concrètement de l'enseignement des arts plastiques au Québec et plus précisément dans les écoles montréalaises? Au primaire, l'enseignant en arts voit en général tous les groupes de la première à la sixième année. Il peut aussi enseigner aux classes d'accueil et aux classes spécialisées. En moyenne, il enseigne à une vingtaine de groupes par année. Habituellement, il suit tous les groupes de septembre à juin mais il arrive parfois que l'année soit divisée en deux (septembre à janvier et janvier à juin). Ainsi, il voit la moitié des groupes la première partie de l'année et les autres groupes la seconde partie de l'année. Ceci permet à l'école d'offrir plus de choix de spécialités puisqu'elle offre deux matières en alternance. D'autre part, l'enseignant doit parfois enseigner dans plusieurs écoles pour avoir une tâche complète<sup>7</sup> d'enseignement. Enfin, il enseigne plus généralement de trente à soixante minutes à chacun des groupes par semaine. Bien que l'enseignant ait le plus souvent son propre local, il arrive qu'il se déplace dans les classes avec le matériel. Ainsi, la tâche et les conditions d'enseignement exigent de l'enseignant une grande flexibilité et une solide organisation. Pour ce qui est du contenu, l'enseignant dispose principalement du programme de formation. Malgré qu'il doive suivre le programme, l'enseignant a une grande latitude dans le contenu de ses cours.

Cette latitude offre une liberté à l'enseignant mais elle a pour conséquence une diversité d'approches grandement due au fait que la pratique relève de visions individuelles des enseignants (Lemerise, 1992). Il n'y a pas de consensus réel et établi

---

<sup>7</sup> Une tâche complète d'enseignement signifie que l'enseignant travaille à temps plein, du lundi au vendredi. Elle comprend principalement les heures d'enseignement, de travail de planification ou encore de surveillance.

sur l'enseignement des arts plastiques. Il reste beaucoup à faire pour solidifier une communication et des échanges menant à une prise de position collective sur l'enseignement des arts plastiques.

Dans le contexte montréalais, il est important de prendre en considération la multiethnicité de sa société qui accueille chaque année des milliers d'immigrants de tous les horizons. Ce concept de pluralité, la valeur équivalente de différents points de vue et la diversité culturelle redéfinissent la conception de discipline artistique (Solvès, 2000). Selon Sahasrabudhe (2006), l'art ne peut être pour un petit groupe « d'élite », d'artistes, critiques d'art et historiens de l'art, comme nous le connaissons auparavant. La pratique artistique et son enseignement permettent de revisiter les traditions culturelles et artistiques comme en témoigne justement le programme d'enseignement du primaire qui exprime abondamment la richesse culturelle véhiculée par les arts :

À la fois expression d'une pensée et matérialisation d'une réalité socioculturelle, les arts plastiques permettent de concrétiser, à des fins d'expression, de communication et de création (...) c'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvrant les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen. (MELS, 2003. p. 210)

Comme le mentionne Geertz (1973) la pratique artistique permet à l'élève de prendre connaissance de son héritage culturel ; ou, pour le nouvel arrivant, de prendre connaissance et de vivre d'une certaine manière la culture de sa terre d'accueil tout en exprimant la sienne. En explorant très tôt les médias et les matériaux (manipulation, modification, construction, etc.), l'élève comprend le fonctionnement de son univers, de sa famille et de ses pairs (Lowenfeld, 1957 et Perkins, 1994). Il comprend peu à peu son univers personnel et le monde socioculturel auquel il appartient. Cette accessibilité aux modes d'expression, différents de la parole lui permet de prendre part au monde qui l'entoure en créant des situations rendant possible des liens

sociaux. Les élèves peuvent échanger oralement à travers des réalisations faites mais aussi échanger par le geste et l'image produite. La pratique artistique devient alors un lieu important d'accès à la culture, une façon de connaître les réalités sociales qui l'entourent. Elle permet également à l'enfant d'exprimer sa pensée en explorant et en portant un regard critique sur les différentes manifestations artistiques. Également, il se découvre lui-même, définit peu à peu son identité propre et se connecte à sa communauté. À travers des activités concrètes, il découvre et se forme de nouvelles interprétations et modèles lui permettant peu à peu de se définir. Ainsi la pratique des arts peut permettre à l'élève de se connaître, ou du moins de s'explorer, de connaître les autres et de développer un intérêt pour les différences. Elle permet des interactions entre les élèves favorisant l'expression de ceux-ci. Nous pouvons entrevoir les avantages de la discipline auprès d'une clientèle où plusieurs cultures cohabitent. Chacun arrivant avec son bagage unique (une langue, des codes de communication, des modes de vie et des habitudes différentes), il est parfois difficile de communiquer, de se comprendre et de créer un climat propice à l'apprentissage.

En établissant brièvement la situation de l'enseignement des arts plastiques, je mets en contexte ma recherche au sein des pratiques existantes tout en soulignant la pertinence que son enseignement a sur le développement global de l'enfant.

### 1.2.2. Le contexte de recherche

L'école primaire au sein de laquelle se déroule, de janvier à juin 2008, cette recherche accueille une clientèle multiethnique à revenu moyen à faible du quartier Côte-Saint-Luc à l'Ouest de Montréal. Le cours d'arts plastiques y est offert aux groupes de la première à la cinquième année. Ils suivent le cours une demi année, soit de septembre à janvier pour le deuxième et troisième cycle et de janvier à juin pour le premier cycle, pour ensuite suivre un cours d'art dramatique la seconde moitié de l'année. Il y



a un changement d'enseignant et de matière mais pas d'horaire et de local pour les élèves. C'est pour cette raison que la recherche se déroule sur une demi-année à raison d'une heure par semaine avec chacun des deux groupes de première année à l'étude. La recherche s'échelonne sur quatorze semaines et permet quatorze cours avec chacun des groupes. Ces deux groupes d'élèves d'origines ethniques variées sont majoritairement allophones. Seulement trois à quatre élèves par classe parlent le français à la maison. La classe de première année A regroupent onze garçons et huit filles pour un total de dix-neuf élèves et la classe de première année B regroupent onze garçons et neuf filles pour un total de vingt élèves. Ils ont entre six et sept ans. Cet exposé du contexte scolaire permet de visualiser le milieu et les participants ainsi que les aspects logistiques et physiques pouvant influencer le déroulement de la recherche.

### 1.3. La problématique

Mon expérience comme enseignante m'a permis de faire certaines observations sur les rapports sociaux de mes élèves de première année. Que ce soit en classe ou dans la cour de récréation, ils manifestent de la difficulté à communiquer entre eux, à créer des liens avec les autres, en d'autres termes, à socialiser. Il en résulte des tensions menant à de la violence verbale et physique. Ce manque d'habiletés sociales favorise des troubles de comportement chez les élèves qui se retrouvent souvent en difficulté d'apprentissage et « Selon le personnel qui œuvre directement auprès des enfants et leurs familles, il y aurait de plus en plus de jeunes qui maîtrisent difficilement leurs émotions et qui perturbent constamment le cadre familial et scolaire dans lequel ils vivent » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001, p. 15). Les élèves en manque d'habiletés sociales sont particulièrement à risque de présenter des difficultés sur le plan académique (Vitaro et al., 2005). De plus, plusieurs d'entre eux vont manifester

des problèmes de délinquance et de violence à l'adolescence et vont rencontrer des difficultés d'intégration sociale (Côté et al., 2002). Ce constat me fait entrevoir les répercussions possibles de leurs rapports sociaux sur le climat d'apprentissage et sur le développement de la créativité des élèves. En effet, de récentes recherches (Dodge, 2006; Lansford et al., 2006) ont révélé que la manifestation des troubles de comportement était associée à certains déficits sur le plan du traitement de l'information. Les enfants qui manifestent des troubles de comportement attribueraient des intentions hostiles aux autres et ils disposeraient d'un répertoire de solutions limité face à des situations interpersonnelles problématiques (Dodge, 2006 et Lansford et al., 2006). L'apprentissage d'habiletés sociales et de techniques de résolution de problème semble être une des stratégies d'intervention à exploiter (Lochman et Wells, 2003). En quoi et comment les outiller dans un contexte scolaire? Et comment améliorer leurs rapports sociaux ?

L'école a certainement un rôle à jouer dans le développement social des enfants. Une de ses missions est de les préparer à la société actuelle mais aussi de construire celle de demain et par conséquent de favoriser le développement de la sociabilité. Elle constitue un environnement stratégique qui offre à la plupart des enfants des occasions d'interactions sociales très diversifiées (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001, p. 34). C'est à travers des interactions avec les autres que l'enfant découvre son univers ainsi que ses propres caractéristiques, capacités, désirs et besoins et qu'il développe un sentiment d'appartenance (Rauno, 2002).

Le programme de formation de l'école québécoise souligne les nouveaux besoins d'une formation globale et diversifiée, à long terme et ouverte sur le monde. Ces visées « devraient permettre de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une collectivité pluraliste » (2001, p. 2). Pourtant la performance et le travail individualistes paraissent primer dans le système scolaire actuel comme en témoigne la cotation des écoles selon principalement les

résultats aux examens du ministère, le taux de promotion et le taux d'échec<sup>8</sup>. Soucieux de cette problématique, le Conseil supérieur de l'Éducation (2001, p. 45) favorise pourtant depuis déjà un certain temps l'implantation de projets concrets<sup>9</sup> dans les écoles québécoises. Ceux-ci mettent de l'avant le dépistage précoce et la prévention visant à développer les habiletés sociales en promouvant des conduites pacifiques et de gestion de conflits. Comment puis-je, en tant qu'enseignante intervenir dans cette problématique?

Plusieurs travaux (Meehan, Hugues et Cavell, 2003) soulignent l'importance de l'enseignant dans l'évolution, la hausse ou encore la baisse des troubles de comportement des élèves, particulièrement en début de scolarisation. Poulin (2010, p. 9) note que « plusieurs éléments sont en jeu, notamment les habiletés de gestion de classe de l'enseignant et la qualité du lien personnel qu'il entretient avec l'élève et avec ses parents (...) ces dimensions, bien qu'elles soient importantes, sont rarement ciblées dans les programmes de prévention ». La difficulté à socialiser des élèves s'avère être une préoccupation de taille et étant enseignante en arts plastiques, il est judicieux de se questionner sur l'impact de l'enseignement de cette discipline au niveau du développement des habiletés sociales.

#### 1.4. Les hypothèses et les objectifs de recherche

La difficulté de communication constatée auprès des élèves semble démontrer que certaines acquisitions sociales sont nécessaires afin de favoriser un échange positif entre eux (Bouffard, 2000). Mais en quoi l'enseignement des arts plastiques offre-t-il

---

<sup>8</sup> Le palmarès des écoles est publié chaque année depuis 2000 par l'institut Fraser.  
<http://www.fraserinstitute.org/fr/reportcards/schoolperformance/>

<sup>9</sup> Créé en 1990, le programme Fluppy est un exemple des programmes les plus diffusés dans nos écoles québécoises (Capuano et al., 2010). Il contient un important volet sur l'apprentissage des habiletés sociales ainsi qu'un volet sur la relation d'amitié.

un climat propice au développement des habiletés sociales chez les élèves? La classe d'arts plastiques peut offrir un contexte favorable à la connaissance de soi et à la formation chez l'élève d'habiletés sociales (Sahasrabudhe, 2006). Mais dans quelle mesure et comment le mettre en place?

Je crois que le contexte d'enseignement en arts plastiques est propice au développement des habiletés sociales et que le développement de celles-ci favorise les apprentissages et l'émergence de la créativité. De plus, l'exploration du sens du toucher chez des enfants du primaire me semble pertinent et stimulant socialement. Ce sens semble enrichir et stimuler les échanges entre les élèves. Dans le monde visuel dans lequel nous évoluons, il peut être intéressant d'éveiller, par la manipulation de matière par exemple, l'enfant aux sensations du toucher afin de développer sa sensibilité tactile, son rapport au corps, à son environnement et à ses camarades. D'après Clergot (1997), son attention est plus complète et impliquée. L'enfant détecte plus aisément les subtilités des échanges et il y est, par ricochet, plus attentif.

Afin de vérifier ces hypothèses, j'élaborerai une séquence pédagogique en arts plastiques. Celle-ci me permettra d'amorcer une pédagogie relationnelle d'enseignement des arts plastiques au primaire et de ultimement constater une amélioration des rapports sociaux chez les élèves.

Au cours de la séquence, j'aurai pour premier objectif l'exploration de plusieurs stratégies dans l'acquisition et l'expérimentation des habiletés sociales qui devront stimuler la créativité des élèves. Ils seront sensibilisés à des pratiques artistiques actuelles, centrées sur l'échange et les rapports humains. Certaines aborderont plus particulièrement le sens du toucher dans leurs démarches. Les élèves exploreront le sens tactile pour mieux en saisir son importance dans les rapports sociaux. Cette exploration enrichira et stimulera les échanges entre les élèves en les rendant plus sensibles et réceptifs aux autres et à leur environnement. Ainsi en deuxième objectif,

le sens du toucher sera abordé par le biais de projets en classe et de pratiques artistiques contemporaines.

Je recense au chapitre III des pratiques artistiques relationnelles et pédagogiques qui peuvent contribuer au développement des habiletés sociales chez l'élève. J'établis aussi un portrait théorique de la pratique artistique relationnelle. Puis, je présente diverses approches pédagogiques favorisant le développement des habiletés sociales et différentes stratégies pédagogiques à envisager dans un contexte d'enseignement des arts plastiques. L'approche pédagogique relationnelle qui y est amorcée permet de cerner le rôle de l'enseignement et de l'enseignant des arts plastiques à l'école. D'autre part, en l'expérimentant intuitivement (au chapitre IV) il m'est possible d'en observer l'impact auprès des élèves. Ainsi, l'amélioration des échanges en classe confirmerai ou infirmerai qu'une séquence de projets artistiques à visée sociale améliore les relations sociales chez les élèves. Il faut noter que la séquence pédagogique prenant place dans un cours d'arts plastiques, la créativité des élèves est une préoccupation importante. La séquence doit en premier lieu développer des habiletés sociales chez les élèves mais doit également leur permettre de vivre une expérience de création singulière. Ils seront encouragés à créer tout en étant sensibilisés à des pratiques contemporaines centrées sur l'échange et les rapports humains.

### 1.5. La méthodologie

La recherche de type qualitatif me semble la méthodologie la plus adéquate à employer. D'une part, parce qu'elle me permet une souplesse d'action en fonction du milieu et du propos. D'autre part, comme le souligne justement Mace Gordon (2000, p.86) « l'étude d'un phénomène complexe comporte un grand nombre de variables d'explications, et en particulier un grand nombre de variables contrôlées » et la



recherche qualitative se prête plus aisément à une saisie et une compréhension heuristique globale du phénomène. Elle favorise une analyse plus approfondie de la problématique plutôt qu'une généralisation (Lessard-Hébert, 1995).

Le choix de la méthodologie s'est imposé en fonction de mes préoccupations et du terrain d'étude. La recherche qualitative regroupant plusieurs approches, il a fallu faire un choix. Van Der Maren (2004) propose une classification de types de recherche en éducation me permettant de situer plus précisément mon approche. De type appliquée, ma recherche répond au critère de la recherche dite *recherche-action* de Van der Maren (2004, p.167). En effet, bien qu'elle soit une démarche personnelle, ma recherche vise le changement plus ou moins radical d'une situation d'enseignement « avec la participation relative des populations concernées ». Il m'a semblé judicieux de réaliser une *recherche-action* en fonction du milieu et des moyens mis à ma disposition. Cette méthode me permet de prendre part directement au déroulement de l'étude, mon implication dans la réalisation étant essentielle.

La *recherche-action* comporte différentes phases dans la réalisation. Dans un premier temps, il est essentiel de clairement délimiter les changements que l'on souhaite provoquer. Les objectifs doivent être clairement définis au préalable. Ensuite, il faut analyser « les comportements, les interactions et les rôles qui se développent dans le groupe en tenant compte des différentes tâches qu'il tente de réaliser » (2004, p. 168). Bien que l'étude se fasse auprès de groupes d'élèves, mon approche est plutôt de la variante dite individualisée de la *recherche-action* identifiée par Van Der Maren. Il s'agit, dans le cas présent, de modifier les représentations et les actions des élèves. Il faut donc identifier quelles sont les activités « de la personne dans lesquelles ses représentations sont les moins efficaces, de les déstabiliser en mettant en évidence leurs difficultés, d'amener la personne à essayer d'autres solutions efficaces » (2004, p. 172). En d'autres mots, il faut, en tant que chercheur, observer les sujets et ajuster les actions posées en fonction du but de la recherche.

Afin de me préparer à l'étude, j'ai mis à l'épreuve les outils de collecte de données<sup>10</sup> et j'ai pris soin d'informer mes collègues et la direction. Pour ce faire, j'ai effectué régulièrement les semaines précédant le début de l'expérimentation des observations participantes, soit deux à trois fois par semaines pendant un mois, avec d'autres groupes d'élèves. Cet « entraînement » m'a permis de me familiariser aux procédés et de minimiser le stress que suscite la réalisation de l'étude. J'ai développé une manière d'écrire rapide et succincte pour en clarifier l'analyse ultérieure. Les notes consignées portent sur le déroulement du cours mais aussi sur les comportements et les échanges entre élèves, autant verbaux que physiques. Aussi, j'ai filmé quelques cours pour évaluer la qualité du matériel, de l'image et du son. Le visionnement des bandes vidéo m'a ensuite permis de me familiariser au rendu et m'a permis d'envisager ce qu'il serait pendant l'expérimentation de la séquence. Par la suite, j'ai entrepris une méthode de classification des bandes vidéographiques pour classer les données. Pour préparer le terrain de recherche, la direction, les enseignants et les intervenants ainsi que les parents ont été informés de façon détaillée concernant les différentes implications à la recherche. Ainsi, je me suis assurée de leur collaboration et de leur disponibilité pendant l'expérience. Le milieu étant préparé à la recherche, il a été plus facile d'avoir toutes les latitudes et le soutien de tous. Les objectifs et le déroulement de l'étude, aussi bien la durée, le commencement et la fin de l'étude que, les groupes concernés, ont été communiqués par écrit (annexe 1, p. 137) à chacun des membres du personnel et aux parents.

Pour garder des traces du déroulement de l'étude, plusieurs outils de collecte de données ont été sélectionnés afin de favoriser une approche ouverte au contexte (Evertson et al., 1986). L'observation participante tient une grande place dans la collecte de données. Elle permet une perception impliquée, puisque j'élabore et dispense personnellement la séquence pédagogique auprès des élèves et que j'adapte

---

<sup>10</sup> Se reporter au 1.5. p. 17

celle-ci selon les groupes, ses capacités et ses besoins. Je suis par conséquent observatrice et actrice dans le milieu d'étude. Ce mode d'observation permet de saisir la perspective interne d'un phénomène. Elle permet au chercheur de « comprendre le monde social de l'intérieur parce qu'il partage la condition humaine des sujets qu'il observe (...) elle a pour but de recueillir des données auxquelles n'aurait pas accès un observateur externe. » (Lessard-Hébert, 1995, p. 102). Bien entendu la limite entre l'observation et l'action est difficile à situer. Elle varie en fonction des situations qui se présentent. Pour avoir un bon équilibre d'observation et d'action, j'ai préétabli des moments d'observations et d'intervention à chacun des cours<sup>11</sup>. Ce procédé m'a permis de recueillir deux types de données. Les premières, descriptives, dites « de terrain » donc plus factuelles et descriptives, et d'autres, de l'ordre de la réflexion sur mes actions et impressions du moment. Pour permettre une rentrée de donnée régulière deux temps étaient aménagés à la prise de note : l'entrée des élèves dans le local et une fois les élèves sortis. Bien que ce ne fût que quelques minutes, ces moments me permettaient de noter rapidement les principales constatations et impressions. Pour ce faire j'utilise deux cahiers. Je consigne dans le premier mes observations pendant le cours et dans l'autre la planification descriptive<sup>12</sup> de chacun des cours pour ainsi établir un portrait global de l'expérience. Il regroupe les données écrites pendant l'observation participante et principalement mes réflexions ultérieures et dégagées de l'action. Le second, que l'on peut qualifier de cahier de préparation regroupe ce que j'avais planifié comme contenu pour chacun des cours. J'y inscris aussi après chacun des cours les modifications faites sur le vif. Les informations qui y sont consignées sont de l'ordre de la description narrative. Les deux cahiers étant datés au fur et à mesure, je peux voir ce que je prévoyais faire, puis mes constatations en cours d'action et mes réflexions et observations et ce pour chacun des cours.

<sup>11</sup> Par exemple, au moment où le groupe entre en classe, j'interviens le moins possible et me concentre sur l'observation du groupe. Ceci est un moment prédéterminé centré sur l'observation. J'alterne ainsi entre des moments exclusivement d'observation et des moments d'action où j'interviens auprès du groupe ou d'un élève.

<sup>12</sup> La planification descriptive est écrite principalement avant la rencontre. Elle détaille de façon précise ce qui sera fait pendant la rencontre. Écrite sciemment de façon aérée, j'apporte, après la rencontre, des précisions, note des changements effectués et des commentaires.



Toutes les rencontres sont filmées sur bandes vidéographiques. Ceci me permet un regard différent et un recul sur l'expérience réalisée tout en me permettant de voir des éléments qui m'ont échappés pendant l'action. Ce système d'enregistrement de données offre une vision d'ensemble. Elle permet en effet, de relever de façon plus objective les données que je peux visionner par la suite plusieurs fois en ciblant mon observation de façon plus pointue. D'autre part, il permet une triangulation avec ma méthode principale de collecte de données (les deux cahiers de notes): l'observation participante.

Mettant l'accent sur l'expérimentation d'une séquence pédagogique dans l'optique d'amorcer une pédagogie relationnelle d'enseignement des arts plastiques, j'ai observé le développement des habiletés sociales de façon globale et non détaillée. Une étude plus approfondie aurait nécessité beaucoup plus de temps et une saisie de données plus ciblée (par des questionnaires et entrevues avec enseignants, élèves et parents par exemple). J'ai de ce fait choisi de centrer mon observation sur les types et la fréquence des échanges verbaux ou non chez les élèves dans leur ensemble.

En observant de façon globale les interactions des élèves, je peux établir un portrait de classe et exposer le niveau global du développement des habiletés sociales des deux groupes à l'étude. Pour ce faire, je visionne chacun des enregistrements vidéographiques des deux groupes en observant les échanges et les comportements des élèves ainsi que la fréquence des échanges dits négatifs (agressif, intimidation, moquerie) et des échanges dits positifs (encouragement, aide, coopération, rire partagé). De la sorte, je peux constater les changements.

Afin d'observer plus précisément la créativité chez les élèves, je me penche en premier lieu sur les travaux réalisés, puis sur mes notes de terrains de l'ensemble des cours et pour finir sur les enregistrements vidéographiques. Tout d'abord, je centre mon attention sur les travaux en observant leur évolution. Si la séquence pédagogique a été bénéfique au niveau des échanges entre les élèves, je dois remarquer des

changements dans le traitement de la matière (meilleure maîtrise, variété du traitement), le propos (plus ou moins varié et développé) et la réponse au projet (richesse de la composition, variétés des compositions d'un élève ou groupes d'élèves à un autre). Ensuite, je me concentre sur leur processus de création en me penchant sur mes notes de terrain et les enregistrements vidéographiques. Ici, je centre mon attention sur l'implication des jeunes aux projets. Sont-ils concentrés sur le projet en cours? La recherche et la réalisation sont-elles faites avec une implication et des efforts soutenus? Les élèves s'encouragent-ils? L'aide et les conseils des pairs sont-ils pris en compte? La coopération influent-elle la progression du travail de façon productive et de quelle manière? Toutes les réponses obtenues à ces questions me semblent donner plusieurs indications quant à la qualité des travaux et des échanges.

Il est bon de tenir compte des éléments extérieurs pouvant modifier les résultats d'une manière ou d'une autre. Tout d'abord, en début de séquence pédagogique, la nouveauté du lieu, de l'enseignante et de la discipline peuvent déstabiliser le groupe. En effet, à part deux ou trois élèves ayant pris des cours d'arts plastiques en dehors de l'école, cette discipline est nouvelle pour eux. L'aménagement du lieu et le matériel ne sont pas les mêmes que dans la classe de leur titulaire. Ils n'ont pas leur place attitrée. Les exigences ne sont pas les mêmes. Tous ces éléments ont pu influencer les apprentissages des élèves. À l'inverse, en fin de séquence pédagogique, les élèves arrivent en terrain connu et ils maîtrisent beaucoup d'aspects (outils, déplacements, habiletés sociales...etc.). Ceci a forcément une part importante à jouer sur les constatations faites auprès des groupes. Ce facteur peut à lui seul permettre une amélioration des habiletés sociales et de la créativité chez les élèves. Par contre, l'effet de celui-ci peut-être atténué par la variété importante d'activité (dans la structure, le médium et le sujet) offerte au cours de la séquence. En effet, les propositions étant toujours différentes on ne peut pas vraiment parler d'habitude chez les élèves. Même en étant familier à l'enseignante et au local, ils doivent s'adapter à tous les autres aspects qui se modifient d'un cours à l'autre.

Ainsi, l'observation participante tient une grande place dans la collecte de données permettant une perception impliquée. La préparation à l'étude effectuée par la mise à l'épreuve des outils de collecte de données soit la prise de note, l'observation participante et l'enregistrement vidéographique s'avère essentielle à la réalisation de la séquence tout comme les processus d'analyse des données est essentiel à son étude.

Les paramètres exposés dans ce premier chapitre tels que l'origine de la réflexion et le contexte scolaire de nos écoles montréalaises, la problématique, soit la difficulté à socialiser (Vitaro et al., 2005), mettent en contexte la recherche. C'est en conjuguant mon rôle, mon approche pédagogique, les habiletés sociales, certaines pratiques artistiques et le sens du toucher que je pense proposer une séquence pédagogique favorisant le développement d'habiletés sociales. En l'élaborant, j'espère constater une amélioration des rapports sociaux chez les élèves et ainsi amorcer une pédagogie relationnelle d'enseignement des arts plastiques. Ma recherche répond par ses objectifs et ses hypothèses aux critères de la *recherche-action* dite individualisée de Van der Maren (2004, p. 167). L'échantillonnage, les démarches préliminaires, la collecte et l'analyse des données fournissent les informations nécessaires pour prendre connaissance du contexte de l'étude. Le chapitre suivant aborde deux composantes essentielles à la recherche, soit : les habiletés sociales et le sens du toucher. Elles y sont envisagées selon la problématique exposée ici.

## CHAPITRE II

### LES HABILITÉS SOCIALES ET LE SENS DU TOUCHER

Les deux composantes présentées dans ce chapitre, les habiletés sociales et le sens du toucher, permettent de mieux envisager la réalisation et les retombées de la séquence pédagogique. Dans un premier temps, j'aborde les habiletés sociales afin d'examiner leurs impacts sur le développement global de l'enfant, son apprentissage scolaire et sa créativité. Ainsi, je suis en mesure de déterminer leurs potentialités afin de les prendre en considération au cours de la séquence pédagogique. Ensuite, j'aborde le rôle que peut jouer l'école dans le développement social des enfants, tout en relevant précisément celui de l'enseignement des arts plastiques. J'aborde dans un deuxième temps le sens du toucher, élément important de la séquence pédagogique. Je souligne l'importance de l'organe de la peau tout en mettant en lumière l'impact du sens tactile sur notre perception et notre rapport à notre environnement.

#### 2.1. Les habiletés sociales

Bien qu'il n'y ait pas de définition unanime, il semble convenu que les habiletés sociales désignent l'efficacité des interactions avec autrui (Bouffard, 2000). Plusieurs études, dont celle de Rauno et al (2002), mesurent ces habiletés en évaluant la sensibilité, la souplesse, l'empathie et la compassion, de même que les aptitudes à communiquer et le sens de l'humour chez les sujets. Pourtant une ambiguïté terminologique subsiste, en grande partie due à l'utilisation de termes nombreux et variés comme aptitudes sociales, habiletés pro sociales, compétences psychosociales,



estime de soi, etc. Il est essentiel de clarifier deux termes portant à confusion, soit : habileté et compétence. Les habiletés sociales sont un ensemble de comportements qui permettent habituellement d'être accepté comme partenaire de jeu ou comme ami dans un groupe (Bee, H. et Boyd, D., 2003). Elles sont facilement observables et se réfèrent à la pratique et à l'application (Legendre, 2000). La compétence quant à elle relève plus d'un jugement sur une personne. Le modèle de Gresham et Resch (1987) abordé dans le mémoire de Véronique Côté (2009) présente la compétence sociale comme « un concept global qui intègre [...] celui des habiletés sociales. Or, ces dernières constituent des comportements spécifiques, identifiables et observables, alors que la compétence sociale se définit comme un ensemble de comportements et d'attitudes jugés socialement acceptables » (p. 4). Ainsi, un enfant manifestant des comportements (relevant d'habiletés) acceptés et valorisés par son environnement y sera plus intégré au groupe et socialement compétent (jugement des pairs, relevant des compétences). D'après Rauno et al (2002), les comportements associés aux habiletés sociales témoignent « d'une sensibilité à l'égard des besoins des autres, de la capacité de comprendre le point de vue des autres et d'un désir d'interaction sociale » (p. 4). Pouvoir identifier les habiletés et les compétences sociales est indispensable pour pouvoir les développer chez l'élève.

Afin de cerner les habiletés sociales, je me base sur un programme américain Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) dont les activités sont centrées sur l'apprentissage social et émotionnel (SEL). Bien qu'il existe d'autres classifications (Côté, 2009), ce programme définit clairement les habiletés sociales. Dans ce programme, nous retrouvons cinq compétences acquises au cours d'un programme d'apprentissage social et émotionnel (Social and Emotional Learning, SEL) : la conscience personnelle, la maîtrise de soi, la conscience sociale, la compétence relationnelle et la prise de décision de façon responsable. Chacune d'elles est reliée à des habiletés sociales qui sont illustrées par des comportements précis (Mayer, 1997).

La première compétence, la *conscience personnelle*, regroupe d'une part les habiletés à identifier et évaluer nos sentiments, nos intérêts, nos valeurs et nos forces, et d'autre part à les reconnaître chez les autres et, à pouvoir réguler nos émotions et impulsions. Les élèves du premier cycle du primaire par exemple sont déjà en mesure de reconnaître des émotions simples comme la tristesse, la colère ou la joie. La seconde compétence, la *maîtrise de soi* regroupe les habiletés à persévérer face aux obstacles, à parvenir à des buts fixés au préalable et à exprimer nos émotions de façon appropriée. La *conscience sociale*, troisième compétence, regroupe des habiletés où l'élève doit être capable de reconnaître et d'apprécier les différences et les ressemblances d'un individu ou d'un groupe tout en reconnaissant et utilisant les ressources familiales, scolaires et communautaires. La quatrième compétence dite *compétence relationnelle* regroupe les habiletés d'établir et de maintenir des relations saines basées sur la coopération, à rechercher de l'aide quand nécessaire et à prévenir et à régler des conflits interpersonnels. La cinquième et dernière compétence, la *prise de décision de façon responsable*, regroupe les habiletés à prendre des décisions à partir de considérations éthiques, sécuritaires, respectant les normes sociales, autrui et les conséquences possibles puis à appliquer cette prise de décision à des situations de niveau académique et social et enfin à contribuer au mieux-être de la communauté, scolaire dans ce cas-ci. Je reprends ici, sous forme de tableau, la classification en cinq compétences sociales établie par CASEL et les habiletés sociales s'y rattachant.

**Tableau 2.1**  
 Classification des habiletés sociales en cinq compétences  
 (CASEL et Russell et al, 2007).

<i>Compétences sociales</i>	<i>Habiletés sociales</i>
La conscience personnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- évaluer ses sentiments, ses intérêts, ses valeurs et ses forces et les reconnaître chez les autres.</li> <li>- réguler ses émotions, ses impulsions</li> </ul>
La maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la confiance en soi</li> <li>- persévérer face aux obstacles</li> <li>- parvenir à des buts fixés</li> <li>- exprimer ses émotions de façon appropriée</li> </ul>
La conscience sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- être capable de s'identifier à d'autres</li> <li>- être capable de reconnaître et apprécier les différences et ressemblances d'un individu ou d'un groupe</li> <li>- reconnaître et utiliser les ressources familiales, scolaires et communautaires</li> </ul>
La compétence relationnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- établir et maintenir des relations saines basées sur la coopération</li> <li>- rechercher de l'aide quand nécessaire</li> <li>- prévenir et régler des conflits interpersonnels</li> </ul>
La prise de décision de façon responsable	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre des décisions à partir de considérations éthiques, sécuritaires, respectant les normes sociales, les autres et les conséquences possibles</li> <li>- appliquer la prise de décision à des situations de niveau académique et social</li> <li>- contribuer au mieux-être de la communauté (scolaire dans ce cas-ci)</li> </ul>

Ces éclaircissements terminologiques concernant les compétences et habiletés sociales permettent de cibler des comportements précis et observables lors de l'élaboration de la séquence.

## 2.2. L'impact des habiletés sociales sur le développement de l'enfant

Les habiletés sociales sont essentielles pour créer un environnement propice à l'apprentissage scolaire (Caprara, 2000). Ils permettent à l'enfant de se préparer à l'âge adulte en favorisant la participation active à la vie en société et dans la collectivité. Ces habiletés témoignent d'interactions enrichissantes et sont étroitement liées à l'estime de soi<sup>13</sup> et à l'estime personnelle au sein d'un groupe ou d'une collectivité. C'est à travers les interactions avec les autres que l'enfant découvre son environnement ainsi que ses caractéristiques personnelles, ses désirs, ses besoins et qu'il développe un sentiment d'appartenance.

Que ce soit l'instabilité professionnelle dans le monde du travail, l'évolution fulgurante de la technologie, la mondialisation aussi bien que la structure changeante de la société et de nos relations sociales, les transformations rapides subies par notre société demandent à l'individu une grande capacité d'adaptation (Rauno, 2002). En ne prenant que l'exemple du cercle familial, on constate que la structure même de la famille est en constante mutation. Une plus grande variété de possibilités de structures familiales, bien qu'enrichissante sous beaucoup d'aspects, demande à chacun de ses membres de se définir et de trouver des repères et des modèles autour de lui. Son rôle en tant qu'enfant n'est pas celui qu'ont connu ses parents. L'enfant doit y redéfinir sa place et son rôle souvent éclaté et multiple. L'enfant dans la société actuelle a besoin d'être outillé pour faire face aux difficultés et bâtir le mieux possible sa vie d'adulte. Comme le souligne Mize (2005) : « Les enfants qui n'établissent pas de relations positives avec leurs pairs sont plus susceptibles de vivre des relations problématiques plus tard » (p. 1). L'acquisition d'habiletés sociales est donc essentielle à son développement. Le monde, bien que fourmillant de changements, de nouveautés et d'opportunités, est plus hostile, incertain et exigeant (Rauno et al, 2002).

---

<sup>13</sup> L'estime de soi est la valeur que s'accorde globalement un individu de lui-même (Legendre, 1993).



Bee et Boyd (2003) soulignent la nécessité des habiletés sociales: « Les psychologues du développement ont découvert que les enfants qui possèdent de pauvres habiletés sociales sont souvent rejetés par les pairs. Le rejet par les pairs constitue aussi un facteur important du développement social futur. » (p. 205). Effectivement, certains enfants ont des difficultés à socialiser parce qu'ils n'ont pas acquis les habiletés nécessaires pour vivre des rapports harmonieux avec les autres (Bouffard, 2000). L'isolement de l'enfant, le rejet par les autres et la violence dans leurs rapports témoignent de ces difficultés vécues par les enfants. Le manque d'habiletés sociales peut aussi se manifester par la gêne ou la peur de s'affirmer au sein d'un groupe, un manque de respect, de la violence verbale et physique, de la difficulté à partager, à aider, à collaborer, à discuter ou à négocier, le besoin de contrôle, le manque de détermination ou encore la passivité (Gordon, 1996). Soumis à de telles conditions, il est difficile pour l'enfant d'être réceptif à l'apprentissage scolaire et d'être créatif. La violence trouble autant l'instigateur que le groupe en sa totalité, ne créant pas un climat favorable à l'apprentissage scolaire de chacun. Il a été démontré (Greenberg, 2003) que l'apprentissage et le renforcement des compétences et habiletés sociales favorisent l'engagement scolaire et diminuent les problèmes de comportement tout en améliorant la performance académique des enfants (Capuano, 2010). Elles contribuent à maintenir un environnement scolaire propice à l'apprentissage.

L'école pourrait être un milieu propice au développement social de l'enfant puisqu'il permet à celui-ci d'être en contact avec d'autres adultes et enfants extérieurs à son entourage familial. Comme le souligne judicieusement Bouffard et al. (2000) dans le programme *Estime de soi et compétence sociale*, l'école est un environnement dans lequel l'enfant découvre de nouvelles règles et s'initie à la vie en groupe. Cette « micro société » prépare l'enfant à celle qu'il connaîtra plus tard en tant qu'adulte. Pourtant, actuellement l'école favorise davantage l'acquisition des connaissances scolaires alors « qu'apprendre à socialiser est essentiel pour l'avenir d'un enfant et les premières relations qu'il tisse avec ses camarades forment une sorte de prototype qui

moulera ses futurs rapports aux autres » (p. 76). Les habiletés sociales sont un bagage essentiel pour s'adapter aux autres et à de nouveaux milieux.

Sentir que l'on fait partie intégrante d'un groupe, cela constitue un besoin inné chez l'enfant comme chez l'adulte. L'école, davantage qu'une institution d'enseignement, doit être un milieu où il fait bon vivre. [...] L'école est un instrument privilégié pour favoriser le développement de la socialisation chez les enfants et pour que se forme un sentiment d'appartenance à un milieu. Cette mission de l'école est aussi importante que celle qui consiste à transmettre des connaissances. (Duclos, 2000, p. 77-79).

D'ailleurs, les habiletés sociales se retrouvent très clairement dans le programme de formation de l'école québécoise (MEQ<sup>14</sup>, 2001) comme l'illustre le tableau 2.2.

---

<sup>14</sup> Actuellement, le terme MEQ Ministère de l'Éducation du Québec n'est plus utilisé. Tout ce qui relève de l'éducation incombe maintenant au MELS, Ministère de L'Éducation, du Loisir et du Sport.

**Tableau 2.2**

Rapprochements entre les habiletés sociales et les compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise (CASEL et MELS, 2001)

<i><b>Habiletés sociales<sup>15</sup></b></i>	<i><b>compétences transversales du MELS</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre des décisions à partir de considération éthique, sécuritaire, respectant les normes sociales, les autres et des conséquences possibles</li> </ul>	<b>d'ordre intellectuel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exploiter l'information</li> <li>- résoudre des problèmes</li> <li>- exercer son jugement critique</li> <li>- mettre en œuvre sa pensée créatrice</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- parvenir à des buts fixés</li> <li>- appliquer la prise de décision à des situations de niveau académique et social</li> <li>- reconnaître et utiliser les ressources familiales, scolaires et communautaires</li> <li>- rechercher de l'aide quand nécessaire</li> </ul>	<b>d'ordre méthodologique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se donner des méthodes de travail efficaces</li> <li>- exploiter les technologies de l'informatique et de la communication</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- évaluer ses sentiments, ses intérêts, ses valeurs et ses forces et les reconnaître chez les autres.</li> <li>- persévérer face aux obstacles</li> <li>- exprimer ses émotions de façon appropriée</li> <li>- réguler ses émotions, ses impulsions</li> </ul>	<b>d'ordre personnel et social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- structurer son identité</li> <li>- coopérer</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- établir et maintenir des relations saines basées sur la coopération</li> <li>- prévenir et régler des conflits interpersonnels</li> <li>- être capable de s'identifier à d'autres</li> <li>- être capable de reconnaître et apprécier les différences et ressemblances d'un individu ou d'un groupe</li> </ul>	<b>d'ordre de la communication</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- communiquer de façon appropriée</li> </ul>

<sup>15</sup> CASEL

Il en est principalement question des compétences transversales, celles qui sont développées dans toutes les disciplines et qui sont par conséquent nécessaires dans chacune d'elles. Le tableau 2.2 illustre les rapprochements entre les habiletés sociales et les compétences transversales dont il est question dans le programme de formation de l'école québécoise. Ce parallèle fait ressortir l'importance de leur enseignement dans le milieu scolaire.

### 2.3. Un fil conducteur : le sens du toucher au-delà du tactile

Le toucher est un des cinq sens comprenant l'ensemble des sensibilités, que ce soit cutané ou kinesthésique, qui intervient dans l'exploration des objets par palpation. Mais, il est plus encore. Au-delà du toucher impliquant la sensation de celui qui touche, il est l'action de toucher. Il est une entrée en contact avec quelque chose ou quelqu'un. Dans le domaine affectif, il fait réagir en suscitant l'intérêt chez l'autre. Il est un contact avec l'autre ou ce qui nous entoure. Il est le résultat d'un geste, chaque fois différent, sensible, qui nous est personnel et unique.

Le toucher est le premier sens qui se développe chez l'humain et le plus stable et durable (Vinit, 2007). C'est le premier contact, le plus profond et entier que l'on peut créer avec tout ce qui nous entoure. Il est notre premier rapport au monde et nous sous-estimons à mon avis la portée encore peu connue de l'information qu'il nous transmet ; « Il est lieu de sens-action, sensitif. Il est lieu de signifiante, sens et langage. Il ordonne enfin une direction dans le découpage du monde et l'unité cohésive du corps. » (Clerget, 1997, p. 49).

Il y a tout d'abord la langue, la plus sensible, très tôt utilisée par le nourrisson qui amène tout à sa bouche, pour découvrir ce qui l'entoure (Montagu, 1979). Puis, il y a la peau, organe plus étendu et beaucoup plus complexe. Celle-ci permet une variété importante d'expériences différentes allant de la sensation tactile et thermique à

l'échange de signaux avec l'entourage (Anzieu, 1985, p. 14). La peau nous permet un contact avec les choses qui nous sont extérieures, mais connectée aux autres sens elle « nous fait ressentir les choses à l'intérieur de nous-mêmes » (Montagu, 1979, p. 84) contrairement à la vue et à l'ouïe. Elle n'est pas seulement une enveloppe protectrice, elle est contact entier avec notre environnement.

L'éveil de la conscience de soi est en grande partie une question d'expérience tactile. Lorsque nous marchons, courons, sautons, lorsque nous sommes debout, assis, couché, nous recevons des messages par nos muscles, nos articulations et autres tissus. Mais le message le plus fort, le plus intense nous vient de la peau. (Montagu, 1979, p. 215)

Le toucher et plus précisément la peau permet un rapport au monde complet alliant le corps et l'esprit dans son ensemble. Établissant un rapport sensible à notre environnement et notre entourage, il est le seul sens externe qui soit réflecteur: celui qui touche est aussi touché (Freud, 1923).

Le toucher est un contact humain riche de sens et tout parent y est attentif auprès de son enfant nouveau-né. Cependant, il est mis de côté et même tabou dans notre société occidentale (Montagu, 1979, p. 177). On évite de se frôler, on est agacé du contact et on le minimise. Les rapports tactiles varient selon la culture de l'individu mais aussi selon la qualité, la fréquence, la durée et aussi l'âge à laquelle ils sont ressentis. Ceci est un élément important à prendre en considération pour l'élaboration de la séquence pédagogique puisque l'étude est faite auprès de jeunes sujets d'origines multiples.

Pour illustrer pleinement l'importance du sens du toucher dans le développement de l'enfant, Montagu (1979) précise qu'un enfant dont le sens du toucher n'a pas été suffisamment stimulé montre des difficultés d'intégration et a de la difficulté à établir des relations avec les autres. On oublie souvent l'importance du contact tactile et son efficacité dans la communication. Pourtant beaucoup d'enseignants et parents

confirmeront d'instinct que le toucher est un des moyens les plus efficaces de se faire comprendre d'un enfant. En touchant simplement le bras ou la main de l'un d'eux, il peut être rassuré, se calmer ou se sentir confiant.

Les éléments abordés précédemment permettent un survol de la complexité du sens du toucher et de sa richesse dans son ensemble. Je suis plus à même maintenant de m'attarder sur le dialogue et les échanges possibles à travers ce sens qui en font un élément pertinent au développement des habiletés sociales et qui est à prendre en considération et à explorer dans la séquence pédagogique réalisée en classe d'arts plastiques.

#### 2.4. La pertinence d'explorer le sens du toucher

Il peut être pertinent d'éveiller l'enfant au toucher. Ainsi, il détecte plus aisément les subtilités des échanges et il est par ricochet plus attentif à ce qui l'entoure et aux autres manifestations d'échanges, comme le langage. Un toucher désagréable peut être comparé à un mot désagréable, mais le désagrément ressenti à travers le toucher étant plus intérieur chez l'enfant celui-ci le comprend plus facilement. De la même façon, un geste doux et agréable peut être associé à des mots doux ou un ton de voix ; les deux, associés et expérimentés, lui permettent de décoder une foule de subtilités de l'échange (Anzieu, 1985). Ici, on pourrait faire vivre en classe d'arts plastiques un dialogue entre le visuel, l'auditif et le toucher de l'enfant ; j'entends la douceur, je la ressens ou encore je la vois. Éveillé par la sensibilité tactile, son regard porté sur les objets et ses camarades s'enrichit et l'on peut penser que ses rapports sociaux et sa créativité s'en trouvent bonifiés (Montaigu, 1979). En d'autres mots, le toucher éveille et fait vibrer les autres sens, les rendant plus réceptifs et inter reliés.



Cependant, comme les mots peuvent être interprétés différemment, le toucher peut aussi porter à confusion, de là l'importance de son exploration. Notre passé et nos origines culturelles déterminent notre interprétation. Les mêmes gestes peuvent être anodins ou lourds de sens. Son exploration vécue dans la manipulation de la matière peut être un pont ou une réappropriation de notre mémoire du corps et des gestes. Les organes du toucher nous sont personnels tout comme l'empreinte de nos doigts. Par exemple, l'observation approfondie de la peau en groupe et à travers un projet d'arts plastiques peut être un véhicule intéressant pour ouvrir son intimité à l'autre. Les élèves pourraient être conduits à se questionner entre eux ou alors se dévoiler un peu pour solliciter la curiosité et l'échange. Outre le fait d'explorer la peau par observation, le geste de toucher peut être également exploré. C'est à travers le toucher que nous explorons notre environnement ; « Le toucher, de l'enfance à l'âge adulte, est ce contact avec l'autre – qui nous renvoie à nous-mêmes. Cette réciprocité – toucher et être touché – établit une présence instantanée que l'enfant recherche constamment pour vérifier son adhésion au monde. » (Pillet, 1996, p. 7). C'est aussi à travers lui que nous différencions les textures, la consistance (qui ne pourrait être connue sans le toucher), etc. Et pourtant, il est fréquemment dit aux enfants de « ne pas toucher » alors que c'est souvent un réflexe chez lui pour entrer en contact avec les objets ou les autres. Des séances tactiles de textures variées autant que de création même de textures qui nous sont personnelles peuvent contribuer à éveiller l'attention et la curiosité de l'élève sur la fonction du toucher<sup>16</sup>. Enfin, la présence du corps et son action sont indissociables de la discipline des arts plastiques. C'est à travers lui que la création est possible.

Le sens du toucher s'est naturellement imposé à moi de par l'enrichissement que son exploration pourrait apporter dans les échanges, la sensibilité et la créativité des élèves. En regard de mon approche pédagogique, l'exploration du sens du toucher

---

<sup>16</sup> La séquence pédagogique présentée au chapitre IV (p. 61) propose d'autres exemples d'activités possibles afin d'éveiller l'attention et la curiosité de l'élève sur la fonction du toucher.

m'est apparue évidente étant donné le rôle important qu'il joue dans nos rapports sociaux, au monde et à nos émotions. Aussi, les arts plastiques sollicitant tous les sens, je trouve pertinent de me pencher sur ce sens perceptif précis mais à mon avis sous exploité et considéré. Il peut apporter une autre dynamique à l'expérience vécue au cours de la séquence pédagogique. Son exploration me semble propice à stimuler les habiletés sociales définies précédemment. Au vu des éléments apportés dans ce chapitre, soit la définition des habiletés sociales et la pertinence de leur enseignement au sein de l'école ainsi que le sens du toucher, je suis plus à même d'envisager l'élaboration d'une séquence pédagogique axée sur un enseignement « social » des arts plastiques<sup>17</sup> en première année du primaire.

---

<sup>17</sup> Voir Chapitre III. p. 37.

## CHAPITRE III

### DES PRATIQUES ARTISTIQUES RELATIONNELLES ET PÉDAGOGIQUES COMME POINT DE DÉPART À L'ÉLABORATION DE LA SÉQUENCE

Ce présent chapitre recense des pratiques artistiques relationnelles et pédagogiques afin d'élaborer par la suite la séquence pédagogique et d'amorcer une pédagogie relationnelle des arts plastiques. Dans un premier temps, j'établis un portrait théorique de la pratique artistique relationnelle. Puis une sélection des pratiques artistiques m'apparaît essentielle vue leur foisonnement et leur diversité. Elle est envisagée par le biais de quatre concepts clés soit : l'objet, le corps, la rencontre et la co-production. Dans un deuxième temps, je présente diverses approches pédagogiques favorisant le développement des habiletés sociales. J'y dégage également trois concepts clés soit : l'observation, l'échange et la coopération. Dans un troisième temps, je présente différentes stratégies pédagogiques à envisager dans un contexte d'enseignement des arts plastiques telles que la variation et l'exploration des concepts artistiques et pédagogiques, l'importance d'un climat de classe favorisant l'échange, la relation de confiance entre l'élève et l'enseignant et le travail de groupe.

#### 3.1. Un portrait théorique de la pratique artistique relationnelle

L'art prend de nouvelles et diverses formes d'expression. Le rapport avec le public se mue et celui-ci prend part au processus de création et à l'œuvre. Que l'on pense à des pratiques artistiques performatives, interactives, communautaires ou collaboratives ou encore relationnelles ou participatives, toutes ces manifestations artistiques ont des

éléments en commun. Toutes ont leur approches « à des degrés divers et selon les moyens personnels, invoqué un rapport entre l'art et la possibilité de transformer le sujet regardant l'œuvre, ou participant à son existence et à son identité » (Davila, 2001, p. 91). Bourriaud (2001), théoricien de l'art, définit les pratiques relationnelles comme un « ensemble de pratiques artistiques qui prennent comme point de départ théorique et pratique l'ensemble des relations humaines et leur contexte social » (p. 117). Bien que *l'Esthétique relationnelle* (2001) soit une référence incontournable d'analyse des pratiques artistiques relationnelles plusieurs aspects développés sont contestables (Bishop, 2004 et Trémeau, 2007) et par conséquent à clarifier. Des nuances seront apportées au fur et à mesure.

Tout d'abord, Bourriaud (2001) distingue deux types de pratique relationnelle. Présent dès le début des années 1960, la première se forme « dans une perspective de re-définition de l'art et d'élargissement de ses limites. L'on insiste sur des relations internes au monde de l'art, à l'intérieur d'une culture moderniste qui privilégie le nouveau » (Hervochon, 2008, p. 64). Il en est tout autrement aujourd'hui ou le second type de pratique vise plutôt « à éprouver les capacités de résistance de l'art à l'intérieur du champ social global. [...] La nature de l'art relationnel aurait donc évolué entre les années 1960 et 1990, se soldant au final par un déchaînement des formules artistiques de proximité » (Hervochon, 2008, p. 64-65).

J'approfondi le deuxième type de pratique puisqu'il est davantage représentatif de ce que l'on entend aujourd'hui par la pratique artistique relationnelle. Celui-ci offre des brèches dans notre société, un « interstice social » (Bourriaud, 2001, p. 47) permettant de réfléchir sur le réel, de faire évoluer notre regard et par conséquent la société et nos rapports humains. Il est « un espace de relations humaines qui [...] suggère d'autres possibilités d'échanges que celles qui sont en vigueur dans ce système » (p. 61). Le mémoire de Véronique Leblanc *La relation comme espace de négociation entre soi et l'autre : étude des pratiques relationnelles* (2009) critique en profondeur

la théorie de Bourriaud (2001) tout en centrant son analyse sur la notion de relation avec le public. La relation et les rapports sociaux sont en effet centraux dans ce type de pratiques mais :

Le fait de nommer différentes manières dont les pratiques artistiques figurent, produisent ou suscitent des relations sans toutefois définir la notion de relation agissant au fondement de ces pratiques constitue une limite importante de son ouvrage [...] l'auteur ne s'interroge ni sur la mise en œuvre concrète de relations au sein des pratiques artistiques ni sur la manière dont ces relations agissent au cœur des œuvres (Leblanc, 2009, p. 15).

Toutefois Bourriaud (2001) laisse présager une pluralité de manières d'intégrer une dimension relationnelle dans des pratiques artistiques « qui interrogent notre rapport au monde de manière singulière » (Leblanc, p. 20) et met de l'avant l'opportunité des échanges sociaux qu'elles permettent. Ici, la rencontre devient l'œuvre elle-même. Bien que présente depuis longtemps dans diverses pratiques artistiques, elle devient plus importante à partir des années 1960 notamment grâce au mouvement artistique Fluxus qui avait le désir de rapprocher les arts et le quotidien. Dans la plupart des actions artistiques de l'art relationnel, « il s'agit de créer des liens entre un ou plusieurs intervenants-participants, et cela à partir d'une proposition » (Davila, 2001, p. 95). L'art se veut plus accessible et vivant et requière une implication de l'artiste et des participants (Frieling, 2008). Il y a un souci des artistes de créer un échange avec les spectateurs. Souvent intimistes, ces pratiques suscitent des rapprochements et nécessitent la coopération des participants.

Toute expression artistique est la relation en soi, toute œuvre n'existant pas sans un public. En effet, c'est à travers les interactions sociales avec celui-ci qu'elle prend son sens, « l'activité artistique, elle, s'efforce d'effectuer de modestes branchements, d'ouvrir quelques passages obstrués, de mettre en contact des niveaux de réalité tenus éloignés les uns des autres [...] la pratique artistique apparaît aujourd'hui comme un riche terrain d'expérimentations sociales » (Bourriaud, 2001, p. 9). La conception

relationnelle de l'art permet l'établissement d'un dialogue favorisant l'ouverture sur l'autre et sur soi. Hervochon (2008) souligne à ce sujet l'importance des nouveaux modes de communication comme l'Internet qui ont une influence sur la création artistique. Comme ils modifient notre mode relationnel, ils suscitent forcément des remises en questions de nos rapports sociaux (Bourriaud, 2001). La notion de réseau et de collectivité qu'ils véhiculent amène une dimension relationnelle dans l'exposition même de l'art et de sa pratique. Ainsi, le sens de l'œuvre « naît du mouvement qui relie les signes émis par l'artiste, mais aussi de la collaboration des individus dans l'espace d'exposition ». (Hervochon, 2008, p. 55).

Ce sont des pratiques qui demeurent modestes et discrètes ne recherchant pas l'universalité dans leur manifestation. Elles cherchent plutôt à « formuler des doutes, des questionnements, on est dans l'investigation plutôt que dans la formulation de certitudes » (Hervochon, 2008, p. 66). Elles vont même jusqu'à ne rien revendiquer d'artistique mettant en avant la rencontre et le partage d'expérience par « le geste effectué en commun » (p. 67). Dans la même idée, Bourriaud (2001) opte pour que ces rencontres « produisent de l'empathie et du partage, génèrent du *lien*. L'art s'avère particulièrement propice à l'expression de cette civilisation de la proximité, car il resserre l'espace des relations » (p. 15). Finalement, le but du jeu est « d'amener les participants à un débat de société, et à la prise de décision commune, mais bien depuis un mode ludique, subjectif et sensible » (Hervochon, 2008, p. 25) et de partager son imagination. Hervochon (2008) souligne justement l'importance du jeu dans les pratiques artistiques relationnelles en notant l'impact de celui-ci sur le développement social, ainsi :

Le jeu a souvent été admis par des spécialistes de l'enfance ou des comportements adolescents comme une composante essentielle de la construction de soi. Garçon ou fille, bébé ou adolescent, le jeune aborderait différents mondes (celui des adultes, celui de ses pairs) par le biais ludique. Le sociologue Ludovic Gaussot en a pris la mesure presque par hasard, au détour d'une étude sur la préadolescence. Loin de toute futilité, les activités ludiques



qu'il a observées chez des enfants de 9 à 11 ans lui sont apparues comme l'une des modalités d'expérimentation du monde social. A travers le jeu, la structure et les échanges qu'il implique, les enfants construisent leur identité et s'approprient les règles de la vie en société. (p. 72-73)

Il m'apparaît maintenant nécessaire de cerner certaines pratiques artistiques, afin d'établir un portrait des pratiques relationnelles.

### 3.2. Sélection de pratiques artistiques relationnelles

Le recensement de différentes pratiques artistiques m'a permis de dégager quatre concepts clés. J'aborde l'objet dans la création relationnelle, principalement par le biais du travail de Lygia Clark (2005) et de celui de Sylvie Cotton (2001). Ensuite, j'aborde l'importance du corps en évoquant le travail de Devora Neumark (2000). Puis, la rencontre au cours de la création est illustrée par le travail de Raphaëlle de Groot (2008). Enfin, il sera question de la co-construction (voir annexe 7, p. 144 et annexe 8, p. 145) dont la création est souvent tributaire. Bien que ces quatre concepts (objet, corps, rencontre et co-construction) soient abordés ici séparément afin d'en faire ressortir leur pertinence, ils se chevauchent souvent dans la pratique. Ainsi, il peut-être difficile d'attribuer seulement un concept à une œuvre ou une pratique artistique.

L'objet est considéré essentiel et central à la création par beaucoup d'autres artistes. Lygia Clark (2005)<sup>18</sup>, artiste brésilienne, principale inspiration dans ma séquence pédagogique, est une d'entre eux. L'atelier qu'elle anime à partir de 1972 à l'Université de Paris I illustre pertinemment l'importance de celui-ci. Les étudiants se prêtent à des expériences sensorielles par l'intermédiaire d'objets « relationnels » : masques sensoriels, sacs plastiques, fils, élastiques, pierres, etc. (*Masacaras*

<sup>18</sup> Se reporter à l'annexe 2, p. 138, pour des exemples d'œuvres en images.

*sensoriais* et ses *Mascaras abismo*, 1967 et 1968. *Estruturação do self*, 1976). L'artiste met de l'avant la participation du spectateur rejetant de la sorte le rapport frontal à l'objet d'art. Par l'intermédiaire des objets et du toucher, Lygia Clark cherche à mettre à l'épreuve notre rapport aux sens et à la perception (Suely Rolnik et al., 2005 et Rina Carvajal et al., 1999). Bien qu'il soit de temps à autre le produit de la création, il n'est pas l'essence de l'œuvre. Il est plutôt le centre autour duquel le projet se construit. En effet, les objets créés ou employés et au sens plus élargi, la matière elle-même, ont une toute autre présence à la création. Ils sont des « objets transitionnels » (Winnicott, 1969) vu comme des « propositions » et non des œuvres en eux-mêmes. L'œuvre ne réside pas dans l'objet crée mais dans « l'expérience suscitée par un objet produit par une artiste » (Davila, Galerie Skol, 2001, p. 92).

En effet, pour certains artistes comme Sylvie Cotton<sup>19</sup>, l'objet, en l'occurrence le téléphone dans *Le théorème des Sylvie* (2001), est un lien entre deux individus sans lequel l'expérience artistique n'aurait pas été possible. Le projet *L'art d'accommoder les restes* de Raphaëlle de Groot<sup>20</sup> témoigne de l'importance de l'objet en cours de création:

Comme point de départ, j'ai proposé aux étudiants de collecter des restes de travail, des matières et des matériaux inutilisés ou inutilisables : chutes, retailles, rebuts, résidus, ratés, surplus... Ensuite, nous nous sommes engagés ensemble dans une chaîne d'actions collectives. Celles-ci avaient pour objectifs de reconsidérer les éléments amassés, de les trier, de les inventorier et d'en expérimenter le potentiel. [...] La dernière séance de travail s'est déroulée au Quartier. L'installation présentée au centre d'art est l'image arrêtée d'un processus où s'expriment des potentialités artistiques sans forcément chercher à produire une œuvre. Le dernier jour de l'exposition, les visiteurs qui le souhaitent peuvent quitter l'installation en emportant les objets qui les ont séduits ou intéressés. (p. 44)

<sup>19</sup> La démarche artistique de Sylvie Cotton a été analysée en détail par Geneviève Fullum-Locat (2007). *L'esthétisme relationnel : une étude de cas : les actions artistiques de Sylvie Cotton*.

<sup>20</sup> Présenté au Quartier, un centre d'art contemporain, dans le cadre de l'exposition *Chantiers*, du 11 avril au 8 juin 2008. Image de l'œuvre, annexe 4, p. 141.

Il peut également être un témoin ou une pièce à conviction de la création. Il peut être présent sans pour autant susciter un rapport direct entre les individus, « tantôt symboliquement unis par un objet, tantôt initiateurs de convivialité, ces projets génèrent bel et bien du lien » (Babin en parlant du projet *Hypothèses d'amarrages*, 2001). Ceci abonde dans le sens de Bourriaud (2001) qui perçoit l'objet esthétique indissociable des échanges humains puisqu'il est « producteur de socialité » (p. 33). Il n'est plus uniquement un artefact à contempler. L'objet est là pour permettre ou matérialiser l'expérience artistique permettant l'expérimentation créatrice et relationnelle. Ainsi Devora Neumark, dans *On Stitch at a Time* (2000)<sup>21</sup>, échange une conversation contre un objet crocheté fabriqué pendant la conversation. Plus l'échange est long plus l'objet prend de l'ampleur.

Ce rapport à l'objet n'est possible qu'en relation avec le corps. Parce que l'attention est souvent portée sur le produit de création, nous oublions les implications et les sensations physiques que la création nécessite et qu'elle procure. L'expérience artistique modifie l'état des participants (artistes et participants) que ce soit au cours de la création ou dans la contemplation de l'œuvre. La présence du corps de l'artiste et des spectateurs y est explicite. La modification même du corps, par le toucher notamment, est une préoccupation centrale de plusieurs artistes telles que Raphaëlle de Groot, Claire Roudencko-Bertin ou Marie-Ange Guilleminot. Par exemple, cette dernière dans *Le paravent* (voir annexe 5, p. 142), prodigue des massages de pieds aux visiteurs à travers un paravent circulaire autour duquel chacun peut prendre place sur une chaise et glisser ses pieds à travers des trous prévus à cet effet. Par ce dispositif permettant le contact, le visiteur garde en mémoire l'expérience et les sensations ressenties. L'expérience artistique passe directement par l'implication du corps, des sens et demande à l'artiste et aux visiteurs une expérience intime. Il

---

<sup>21</sup> Se reporter pour des images de l'œuvre à l'annexe 3, p. 140.

devient pour ainsi dire le médium par lequel s'organise la création comme le souligne justement Hervochon (2008) :

Le corps nous semble être le médium fondamental qui organise l'expérience, qui permet quant à elle d'aller vers des formes de connaissance. Nous explorerons donc également la théorie de Richard Shusterman qui plaide pour une revalorisation de la conscience du corps, en tant que médium qui permet de mieux sentir et de mieux agir, donc de développer son acuité cognitive. [...] pour une société qui se fixe déjà beaucoup sur l'apparence corporelle des individus, consiste à considérer le corps comme une dimension fondamentale de notre identité, et que l'expérience est formatrice de notre rapport au monde. (p. 32-58)

Ainsi le rapport au corps est essentiel à développer dans une pratique artistique relationnelle puisqu'il nous permet un rapport à notre environnement et stimule notre perception.

C'est dans la rencontre et la proposition artistique que prend forme la création. Contrairement à la conception de l'art moderne, formant des réalités imaginaires et utopiques, l'art relationnel permet la création de modèles d'action, de relations possibles dans le réel (Bourriaud, 2001, p. 36). Comme il est question de créer des liens entre les intervenants et les participants dans la plupart des actions artistiques de l'art relationnel (Davila, 2001), il me semble essentiel de souligner la rencontre dans le sens d'un partage ou d'un contact possible. Celui-ci permet l'exploration des relations humaines composant notre univers. Sa pertinence se trouve dans le processus de création, semblable à un jeu, dont le créateur est l'animateur. Mais cette création dépend directement du dialogue entre émetteur (créateur) et récepteur, elle passe par conséquent par la rencontre. Les artistes se dévoilent, offrent un espace intime et suggèrent en retour le même partage. La proximité est un véhicule efficace pour entrer en relation avec l'autre. Elle favorise la confiance et la confiance. Par exemple, l'œuvre complète de Sophie Calle touche à l'intimité et par conséquent au

partage de l'expérience. L'extrait ci-dessous illustre la nécessité de la présence des autres et du partage de l'intimité possible par la rencontre dans la création:

Je voulais que mon lit soit occupé vingt-quatre heures sur vingt-quatre, comme ces usines où on ne met jamais la clé sous la porte. J'ai donc demandé aux gens de se succéder toutes les huit heures pendant huit jours. Je prenais une photographie toutes les heures. Je regardais dormir mes invités. [...]. Une des personnes que j'avais invitée à dormir dans mon lit et que j'avais rencontrée dans la rue, était la femme d'un critique d'art. Quand elle est rentrée chez elle, elle a raconté à son mari qu'elle était venue dormir huit heures dans mon lit et il a voulu voir de quoi il s'agissait. Et c'est comme ça que je suis devenue artiste. (1999, p. 153)

Ces contextes mis en place par les artistes deviennent un lieu de partage intime qui laissent « une place à une expérience de l'altérité qui ébranle le soi et invite à réfléchir autrement les questions de l'identité et de la communauté » (Leblanc, 2009, p. 39). Dans la même idée, Raphaëlle de Groot (2008) souligne la nécessité d'aller vers l'autre et de déstabiliser: « Être artiste, c'est faire l'expérience de ses limites, ébranler l'idée d'une réalité statique, défaire les schémas rigides et travailler dans un mouvement qui recherche la désorientation et accepte l'inconfort » (Leblanc, 2009, p.70). La relation est envisagée comme un échange qui transforme l'individu.

La co-construction est souvent nécessaire en cours de création relationnelle, l'œuvre résidant dans la relation établie entre les participants et les artistes. Une co-production au cours d'un projet artistique implique des interactions sociales dans la démarche de création et par conséquent une participation au niveau de la manipulation matériel, du corps et de l'intimité, centrale à la rencontre. À ce sujet, le projet *Un trait d'union entre le visible et l'invisible* de Massimo Guerrera (voir annexe 7, p. 144) illustre l'importance de la participation des spectateurs dans ces pratiques artistiques. Dans cette œuvre, l'artiste invite les visiteurs à partager divers rituels allant du partage de nourriture au moulage de leurs corps et de vivre avec lui la réflexion et la création. Pour Guerrera « la valeur d'un résultat : il est davantage la matérialisation de la

relation établie et, en ce sens, il porte en lui toutes les transformations susceptibles de survenir *dans* et *de* ces collaborations, dans lesquelles l'exposition ne constitue qu'une ponctuation» (Davila, 2001, p. 113). Le travail d'Iwona Majdan réalisé du 9 septembre au 14 octobre 2000 dans les locaux de Skol<sup>22</sup> est un autre exemple d'exploration des interactions sociales entre les êtres par la co-production (annexe 8, p. 145). L'artiste décide d'habiter les locaux et d'attendre les rencontres possibles. Elles sont au fur et à mesure consignées dans un journal de bord. Cette démarche met l'accent sur le ressenti, sur le questionnement de soi et de ses rapports aux autres. Sans interactions sociales, l'œuvre n'aurait pas été.

En établissant le portrait de la pratique artistique relationnelle par le biais de quatre concepts clés qui le définisse, l'objet, le corps, la rencontre et la co-production, je cerne une définition qui m'interpelle dans le cadre de ma recherche. En les illustrant par des pratiques artistiques précises, comme celles de de Groot (2008) ou encore de Clark (2005), je les rattache et alimente l'élaboration de la séquence et l'amorce de la pédagogie relationnelle de l'enseignement des arts plastiques développée au chapitre IV.

### 3.3. Portrait de la pédagogie relationnelle

Cette section du mémoire présente des théories et pratiques pédagogiques favorisant le développement des habiletés sociales. Dans un premier temps, j'aborde la pédagogie relationnelle, un concept récent en éducation offrant une multitude d'interprétations (Bingham, 2004). Ainsi, j'identifie différentes composantes importantes à la séquence pédagogique mettant en action l'amorce d'une pédagogie relationnelle des arts plastiques. J'y dégage dans un deuxième temps trois concepts

---

<sup>22</sup> [www.skol.ca](http://www.skol.ca)



telle que l'observation, l'échange et la coopération. J'envisage chacun d'eux dans un contexte d'enseignement scolaire des arts plastiques au primaire.

Les termes « pédagogie » et « relationnelle » se sont imposée alors que je cherchais un qualificatif à ma perception personnelle de l'enseignement à visée sociale. Ces deux termes jumelés de la sorte sont peu présents dans la littérature (Papatheodorou, 2008), mais certains chercheurs tentent d'en cerner les limites et de la définir. Ainsi la pédagogie relationnelle prend sa source dans la relation où l'apprenant devient un partenaire de ses propres apprentissages (Bergum, 2003). Le terme « relationnelle » est difficile à cerner. Il faut revenir à une définition plus globale, celle d'une relation entre deux personnes induisant la réciprocité de l'échange. Il n'est plus question de cours magistraux où seul le maître détient le savoir. La relation entre l'enseignant et l'élève est centrale (Fraser, 2007). Elle doit permettre une réciprocité et un échange. L'apport de la connaissance dans cette optique est un support à la relation et non un stress. La connaissance fait partie de l'objet de l'apprentissage, mais elle en est juste une partie. L'échange, la rencontre et également le rapport affectif qui se crée font partie de l'objet éducatif. J'apporte ici une nuance : l'échange et la réciprocité n'impliquent pas que les rôles sont semblables pour tous. L'enseignant reste le régisseur<sup>23</sup>, pas celui du savoir, mais du contexte. C'est lui qui crée le contexte d'apprentissage, met en place la stimulation de celui-ci, veille à ce qu'il y ait un apprentissage et une création chez l'élève. C'est aussi lui qui est attentif à la communication pour qu'elle soit la plus enrichissante possible. Le rôle de l'enseignant dans cette approche relationnelle est d'être sensible à l'autre, de voir, d'écouter, de recevoir, de saisir pour permettre à l'élève d'apprendre (Sahasrabudhe, 2006). L'enseignant et les élèves sont à tour de rôle apprenant, créateur et pédagogue,

---

<sup>23</sup> Le régisseur, sur un plateau de tournage par exemple, est responsable et coordonnateur à chacune des étapes du projet. Il est présent aux repérages, veille à l'organisation matérielle nécessaire au tournage. Puis au moment du tournage, il coordonne chacun des corps de métier (éclairagiste, accessoiriste, acteur etc.), gère le matériel, règle les problèmes pratiques. Il est présent pour guider et coordonner les choix et faire en sorte que le projet aboutisse au mieux pour chacun des partis impliqués.

l'échange demandant à chacun de se repositionner, de se questionner pour poursuivre l'expérience.

Une telle approche pédagogique est-elle possible en cours d'arts plastiques? Plusieurs éléments de la discipline offrent des opportunités riches à l'échange et aux interactions et favorisent par plusieurs aspects la communication et l'établissement de relation. Fraser (2007) professeure de l'université de Waikato de Nouvelle Zélande aborde la pédagogie relationnelle dans un contexte d'enseignement des arts plastiques et y relève quatre relations distinctes : celle entre l'enseignant et l'élève, celle entre l'élève et ses pairs, celle avec la matière et celle de l'élève avec lui-même. La relation entre l'enseignant et l'élève et celle entre l'élève et ses pairs nécessitent une coopération dans l'apprentissage et la création développant ainsi une interdépendance au sein du groupe ou les notions de « supports des pairs » et de tutorat sont mises de l'avant (p. 44). À travers les échanges, les élèves peuvent déterminer et intérioriser les attentes du milieu. En échangeant avec leurs pairs et leur enseignant, les élèves définissent les attentes d'un projet et peuvent déterminer leur propre cheminement et accomplissement (Johnson, 1981). La relation avec la matière pour sa part matérialise l'engagement de l'élève dans sa création et dans les relations qu'il établit avec les membres du groupe. Il effectue, en action, un retour continu sur son apprentissage. Il peut concrètement vivre, dans l'échange, ses lacunes ou (et) ses atouts et prendre conscience de la répercussion des gestes posés et des choix faits sur la matière, alliant le faire et le subir (Eisner, 1997). Cette « création réfléchie » comme la nomme Ardouin (1997) ou encore cette saisie globale de l'expérience (Perkins, 1994) permet de vivre une expérience en collectivité permettant une proximité et un partage dans la réalisation. Enfin, la relation avec l'élève et lui-même lui permet de se définir, de s'exprimer et de s'affirmer. Les définitions que l'élève se fait du milieu à travers lui-même et ses camarades lui permettent de se situer dans le groupe.

L'observation, première composante importante à la séquence pédagogique, permet à l'enseignant d'évaluer dans un premier temps le besoin réel des élèves au niveau des habiletés sociales. Il peut ensuite adapter son enseignement selon le niveau et les besoins des élèves. Ceci doit être fait de façon systématique afin d'adapter son enseignement au groupe d'élèves. Aussi, en observant ses gestes posés et leurs impacts auprès des élèves, l'enseignant peut développer une expertise et ainsi maximiser son impact sur le développement social des élèves (Russell, 2007). Il doit continuellement remettre son approche en question. En effet, c'est en effectuant une auto observation de ma pratique enseignante que j'ai pu cibler d'autres approches pertinentes au développement des habiletés sociales. C'est encore par l'observation des autres et de lui-même que l'élève évalue ses sentiments, ses intérêts, ses valeurs et ses forces tout en les reconnaissant chez les autres. Les habiletés sociales (se référer au tableau 2.1 : Classification des habiletés sociales en cinq compétences, CASEL, 2007, p. 27) se développent en favorisant l'observation, que ce soit des autres ou par introspection, au cours de la séquence.

C'est à travers l'échange qu'il développe une confiance en lui et apprendra à persévérer face aux obstacles. En favorisant l'échange, il est amené à prévenir et à régler des conflits interpersonnels et à contribuer au mieux-être de la communauté (CASEL, 2007). Mais comment définir un climat qui favorise les échanges? Je dois encourager le dialogue et permettre le contact entre les élèves (Kakas, 1991). Il doit être permis et encouragé. Il est important que l'enfant ait un contexte adéquat qui permet l'échange et l'introspection. En effet, c'est dans l'échange que l'élève apprend à réguler et à exprimer ses émotions et ses impulsions. L'échange entre les élèves doit être possible afin que ceux-ci entrent en contact les uns avec les autres. Une étude évaluant les différentes techniques de dessin dans l'interaction entre les élèves du primaire effectuée en 1991 par Kakas (p. 22-35) en souligne l'importance. Elle démontre que la conversation en classe entre les élèves dépend de l'enseignant; certains préfèrent une classe silencieuse alors que d'autres acceptent et encouragent

les échanges. L'établissement d'une pédagogie relationnelle est donc déterminé par une certaine structure établie par l'enseignant avec ses élèves mais aussi par sa latitude vis-à-vis des échanges entre camarades que ce soit verbal ou physique (déplacement, gestes...etc.). Un enseignant qui ne tolère pas l'échange, qui n'encourage pas le dialogue ainsi que le contact entre ses élèves et lui-même aura de la difficulté à établir un contexte favorable à l'interaction et à l'acquisition d'habiletés sociales chez ses élèves.

Ce peut-être parfois délicat et comporter des risques. Le contexte de classe implique forcément une proximité entre les élèves, elle est souvent perçue comme une source de conflit. En laissant de la place aux échanges, je suis consciente qu'ils peuvent être aussi conflictuels. Centrer son enseignement dans une visée relationnelle invite à revoir cette notion de proximité. Je dois questionner ma façon d'intervenir tout en gardant en tête le développement des habiletés sociales des élèves et en priorisant l'entraide au sein du groupe (Solvès, 2000). En effet, favoriser différents types de proximité - physique, confiance, partage - permet un contact différent entre les élèves et un tout autre rapport humain entre eux qui peut stimuler leurs créativité et leurs rapports sociaux. L'enseignant devient responsable du climat sécurisant propice aux défis et aux succès, comme de la relation qu'il établit avec chacun des élèves (Marche, 2001); il a tour à tour un rôle d'observateur, de participant ou de guide. Il doit être en mesure de faciliter les interactions des enfants, de leur montrer des comportements favorables à un bon échange - négociation, interaction, apprentissage par le contact des pairs - et par conséquent de favoriser un bon apprentissage. Le respect des autres, l'autonomie et l'expression sont peu à peu développés.

La coopération doit être encouragée en classe puisqu'elle stimule les échanges entre pairs. Compétence à acquérir par l'élève dans le milieu scolaire (MELS, 2001), l'élève expérimente ainsi l'échange et ses habiletés sociales (Garnier et al, 1991). Il développe sa prise de décision de façon responsable ainsi que sa compétence

relationnelle (CASEL, 2007). Garnier et al. (1991) juge le développement de la coopération chez l'enfant possible par le travail de groupe comme un enjeu social et cognitif :

Doise et Mugny (1981) soulignent le rôle de la coopération dans le développement cognitif de l'enfant du fait qu'elle produit des interactions qui sont susceptibles de faire apparaître des conflits socio-cognitifs, lesquels sont source de progrès. Ces résultats ont été développés dans le cadre de recherches sur l'apprentissage sous forme de situations expérimentales d'interaction dans des tâches collectives. Dans ces situations, l'enjeu cognitif et social est très élevé et semble favoriser le développement des connaissances des élèves. (p. 4)

Une classe, par sa composition de plusieurs individus, est une petite communauté qui a ses propres codes (Lambert, 1990). Ils sont mis en place pour créer un environnement propice à l'apprentissage tout comme les codes de nos sociétés sont mis en place pour vivre en collectivité et permettre à la liberté individuelle de s'accomplir. La coopération, compétence importante dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001), s'avère incontournable dans un enseignement relationnel et le développement des habiletés sociales. En effet, elle est la huitième *compétence transversale d'ordre personnel et social*. La coopération est plus qu'une façon d'enseigner, c'est une compétence à acquérir par l'élève. Ce type d'enseignement est d'ailleurs de plus en plus nécessaire en vue d'une bonne intégration dans la société d'aujourd'hui qui demande de travailler en collectivité. D'après Whaw (2003), l'accent mis sur le travail de groupe dans l'éducation est en réaction aux changements dans notre société qui met l'emphase sur le travail de groupe dans le milieu du travail d'une part et d'autre part à l'importance grandissante et la diversification des modes de communication.

En coopérant l'élève expérimente plusieurs habiletés sociales (Garnier et al, 1991). Selon Garnier (1987) et Grosjean (2005), la coopération sous-tend quatre critères : la présence d'un but commun, l'interdépendance des membres du groupe (traduit par l'application de règles et la répartition de rôles), l'utilisation de l'objet comme moyen

d'échange en fonction du but à atteindre et la coordination des membres du groupe dans le temps et l'espace. Il est principalement question ici de deux auteurs, Battistich (2003) - qui a mené une étude sur les activités de classes coopératives dans le but d'améliorer le développement social au préscolaire et au début du primaire - et Mc Whaw (2003) qui expose les avantages d'un tel enseignement. Pour ces auteurs, la pratique du travail de groupe coopératif semble rare dans le milieu scolaire tout en étant essentiel au développement social des élèves. Peu d'enseignants préconisent cette façon d'enseigner et ont les connaissances pour le faire. L'enseignant est habitué, tout comme l'élève, au fonctionnement traditionnel maître-élève où seul l'enseignant est maître du savoir et dispense ces cours magistraux. Ce changement de rôle qu'exige le travail de groupe est très déstabilisant pour beaucoup d'enseignants et d'élèves. L'enseignant doit redéfinir son rôle, passant d'instructeur à guide. L'autorité n'est plus individuelle mais partagée avec le groupe. Dans l'enseignement de groupe, l'enseignant comme l'apprenant sont responsables de l'apprentissage. Le travail de groupe coopératif permet une multitude d'apprentissages comme le mentionne Rutherford (1996) tant au niveau du rendement scolaire qu'à celui des comportements et des sentiments pro-sociaux. La motivation des élèves décuple quand la cohésion du groupe et l'entraide sont mis de l'avant dans l'apprentissage. L'encouragement des pairs à travers les échanges augmente la performance individuelle et développe un sentiment d'appartenance au groupe. Le travail de groupe permet aussi le développement de l'esprit critique à travers la découverte et l'argumentation, caractéristique que l'on retrouve également dans la pratique de création artistique.

Ce mode coopératif d'enseignement est de plus en plus encouragé au niveau universitaire et secondaire, mais il est souvent perçu comme trop complexe pour être profitable au primaire (Battistich, 2003). Pourtant les habiletés sociales commencent à se développer très tôt chez l'enfant (Piaget, 1932-1965) qui ressent un besoin instinctif d'interagir avec les autres. On peut penser que plus tôt il est stimulé, plus



ses habiletés sociales seront solides et faciliteront son développement moral, intellectuel et social futur. En effet, l'enfant dans un contexte d'apprentissage structuré, comme celui que l'on retrouve dans le système scolaire, est confronté à des inconnus avec qui il doit négocier et interagir. Celui qui n'acquiert pas des stratégies d'interaction avec ses pairs aura plus de difficultés à s'adapter au climat scolaire et sera par conséquent moins réceptif à l'apprentissage (Rutherford et al, 1996). Dans un contexte d'enseignement des arts plastiques, la coopération peut être un outil pour l'enseignant qui veut établir un environnement favorisant les apprentissages.

En conclusion, une pédagogie relationnelle des arts plastiques place au cœur de tout geste d'enseignement la relation, qu'elle soit entre l'enseignant et l'élève, l'élève et ses pairs, l'élève et la matière et l'élève avec lui-même. Elle induit la réciprocité de l'échange dans une optique de communication nécessaire dans le développement des habiletés sociales. Elle met de l'avant le développement social et les interactions de l'enseignant avec et entre les élèves. L'observation, l'échange tout comme la coopération semblent être des concepts essentiels à explorer pour ce type d'enseignement.

#### 3.4. Amorce de la séquence relationnelle

Les pratiques artistiques et pédagogiques abordées aux deux sections précédentes me laissent entrevoir la mise en place d'une séquence pédagogique des arts plastiques favorisant l'acquisition et l'expérimentation des habiletés sociales. J'envisage quatre stratégies au cours de la séquence. Premièrement, la variation et l'exploration des concepts artistiques et pédagogiques abordés précédemment. J'effectue un retour sur chacun d'eux afin d'en souligner leurs implications. Deuxièmement, la mise en place d'un climat de classe qui favorise l'échange. Troisièmement, la relation de confiance à établir. Et quatrièmement, le travail de groupe à mettre de l'avant. Toutes ces

stratégies permettent de mettre en place les quatre relations composant la pédagogie relationnelle (Fraser, 2007) envisagée dans la séquence pédagogique. En les envisageant en cours d'arts plastiques, j'amorce la séquence pédagogique exposée au chapitre suivant tout en percevant son impact sur les habiletés sociales des élèves.

Afin de développer les habiletés sociales des élèves, je mets en place une séquence pédagogique qui préconise la variation et l'exploration des concepts artistiques et pédagogiques vu précédemment afin d'offrir une variété d'expériences aux élèves. Ils peuvent y affiner et y consolider leurs habiletés sociales (Mize, 2005). Celles-ci doivent être envisagées selon l'âge des élèves et de leurs capacités (le groupe en présence, le milieu, etc.) tout en tenant compte du programme de formation (MELS, 2001). La variation et l'exploration peuvent se retrouver tant dans les œuvres présentées au groupe, la structure de l'activité (individuel, en dyade ou en groupe), les médiums choisis ou même l'aménagement du local. Les arts plastiques offre plusieurs variations et explorations possibles, chacune d'elles pouvant solliciter des sens et des habiletés sociales différentes. Ainsi, l'approche centrée sur l'objet est à préconiser. À travers l'action sur l'objet, l'élève apprend non seulement un langage plastique spécifique concernant la matière utilisée, les outils ou encore le type de travail réalisé mais encore un langage artistique sur les artistes et leurs œuvres. L'objet peut encourager les échanges et la discussion. Il est essentiel et central en enseignement des arts plastiques tout comme dans la création artistique (Clark, 2005) autour duquel le projet se construit et prend forme. Autour et par lui, la rencontre est possible (Davila, 2001). Il est tantôt un lien entre deux individus tantôt « le témoin ou la pièce à conviction autour de laquelle se construiront les histoires à partager » (p. 103). Ce lien physique souligne l'importance du corps qui est à prendre en compte dans un enseignement artistique relationnel. Il permet d'établir une relation sensible (Freud, 1923). En priorisant le contact, notamment par le sens du toucher, je mets en avant une exploration et une implication intime des élèves. L'exploration du sens du toucher permet d'en éveiller d'autres, tout en mettant l'emphasis sur la rencontre de

création. A l'école comme dans notre société, la manifestation de l'art est déterminée comme un « rendez-vous ». Le cours d'arts plastiques, période prédéterminée dans l'établissement scolaire, permet à l'élève l'échange artistique comme les manifestations artistiques le permettent dans notre société. La rencontre de création se passe dans un temps défini et elle est souvent précédée d'une annonce ou d'une invitation. La pratique artistique devient une occasion de rencontre dont la création est souvent tributaire d'une co-construction. Parfois ludique elle permet à l'élève de développer à travers ses expériences successives des savoirs techniques et des connaissances dans le domaine des arts comme il acquiert des modes d'expression qui lui sont personnels. De la sorte l'élève expérimente des relations saines et amicales, développe des liens avec son entourage et s'exprime ainsi que la pratique artistique relationnelle l'envisage. Dans un enseignement artistique, la vision sociale permet de créer un climat propice à l'échange d'idées, au partage d'habiletés et à une création beaucoup plus riche et poussée (Amyot, 2003). À travers les rapports humains entre les élèves, les idées circulent, les découvertes se transmettent et en définitive la démarche de chacun se retrouve enrichie et plus stimulante.

Le climat de classe est ainsi plus propice aux apprentissages puisqu'il encourage les interactions, la discussion et l'entraide. Afin de mettre en place un tel climat, il est essentiel d'offrir une variété dans les activités proposées. En effet, l'étude de Kakas (1991) démontre que l'enfant adapte son discours à la structure de la leçon. Par exemple, l'élève habitué à des échanges en dyade aura besoin d'un temps d'accoutumance et d'exercice pour communiquer dans un groupe plus élargi ou devant la classe. Les enfants ne transfèrent pas spontanément les habiletés les plus élémentaires, apprises dans un contexte à un autre presque semblable. Il se peut que, plus un enfant est en contact avec une variété d'activités, plus il peut enrichir ses acquis et ses modes de communication (Mize, 2005). Cette variété se situe tant au niveau du sujet proposé, des matériaux employés, du déroulement préconisé que de la structure (individuelle ou collective, structurée ou libre) mise en place. Ce type

d'enseignement demande à l'enseignant d'être constamment attentif afin d'orienter ses actions pédagogiques à la dynamique de la classe et aux capacités de chacun des élèves dans le but de les faire progresser (Russell, 2007). Aussi, la variation d'une activité à l'autre n'est pas faite au hasard. L'activité, individuelle ou collective, structurée ou libre, doit se faire dans le but de développer l'interaction, l'entraide et la conscience des autres. En fait, ce type d'enseignement demande au professeur des habiletés sociales semblables à celles vers lesquelles il tente de mener ses élèves. Pour que le contexte d'enseignement permette une telle expérimentation, l'enseignant doit laisser une latitude à l'élève et lui offrir une variété d'activités propices à la découverte et l'expérimentation. Theresa Marche (2001) aborde la notion de confiance à établir au sein de la relation entre l'enseignant et l'élève soulignée précédemment par Fraser (2007). Les élèves seraient des collaborateurs de l'enseignant à la création d'une œuvre collective et dans leur apprentissage.

La relation de confiance s'avère essentielle pour motiver leur participation et leur implication. Celle-ci prend du temps à se tisser et nécessite une écoute et une vigilance. Il peut être difficile auprès d'un groupe d'établir une relation privilégiée avec chacun d'eux comme de chambouler les routines ou les habitudes sans avoir créé un lien de confiance avec chacun des élèves. Le lien que crée l'enseignant détermine en grande partie le déroulement des cours et l'apprentissage des élèves. Sans confiance, l'élève aura tendance à avoir une mauvaise écoute, peu d'implication et d'intérêt. Celle-ci prend du temps à se tisser et nécessite une écoute et une vigilance de la part de l'enseignant. Une fois cette première étape franchie, il faut prendre en compte la taille et le niveau de maîtrise des habiletés sociales de l'ensemble du groupe pour que l'expérience soit profitable (Battistich, 2003). D'autre part, il est essentiel que l'enseignant formule clairement le but de l'activité et fournisse aux élèves des exemples de comportements favorables à sa réussite. Ce support est indispensable dans l'apprentissage d'habiletés sociales, l'enfant n'étant pas toujours outillé pour répondre à certaines situations. Ceci demande de s'ajuster à

chacun des élèves et nécessite une observation constante et active des interactions entre les élèves pour être en mesure d'intervenir adéquatement. Il faut être présent, mais savoir s'effacer pour laisser l'enfant résoudre ses problèmes par lui-même.

Il est pertinent de s'attarder à un type d'enseignement qui prône la coopération et stimule les échanges entre pairs : le travail de groupe. Tout d'abord, sa mise en place doit permettre une évolution des expériences vécues dans leurs complexités afin de permettre à l'élève de vivre des séries d'interactions et d'échanges de plus en plus complexes. Comme le précise Duclos (2004) « il importe que ces tâches soient adaptées aux capacités de l'enfant et qu'elles soient assumées à tour de rôle de façon que chacun contribue au bon fonctionnement du groupe » (p. 75). Battistich et Watson (2003) dégagent quatre paliers élaborés à partir du degré d'interdépendance dans le travail de groupe. Ces paliers permettent d'envisager les niveaux de difficultés de divers travaux de groupe dans le but de créer une séquence pédagogique artistique adaptée au groupe. Le plus simple est une activité regroupant le travail individuel de chaque élève en une seule production (exemple : une murale). Dans ce cas-ci, l'enseignant a la responsabilité de coordonner chaque réalisation pour les regrouper dans une réalisation collective. Le deuxième palier, plus difficile, demande une définition et une division des tâches. Ce sont les élèves qui créent et choisissent leur mode de fonctionnement. L'activité collective de découpage dans un magazine selon les lettres de l'alphabet illustre bien ce type d'activité. Le troisième palier ou « palier coopératif » demande une coordination de groupe plus complexe requérant des rôles clairement établis. Ce type d'activité est régi par des règles et des supports extérieurs, semblables au jeu : elle peut être compétitive tout en impliquant une interdépendance des élèves. Enfin, le dernier palier est le plus complexe. Il n'a pas de rôle préétabli guidant les actions dans le groupe. Chacun modifie son rôle selon la situation et les besoins du groupe. Dans ce cas-ci, une construction de blocs ou le partage de matériel limité pour la réalisation d'un projet artistique illustre bien le niveau de difficulté de l'activité. Ce type de projet demande une constante attention aux actions des autres et

l'interdépendance du groupe est importante. Les enfants doivent non seulement décider eux-mêmes de la répartition des rôles, mais ils doivent aussi combiner leurs efforts. C'est un mode d'enseignement complexe qui demande une acquisition préalable au niveau des habiletés sociales. Ce palier de travail de groupe peut être envisagé comme un perfectionnement des habiletés sociales ou encore comme faisant partie d'un contexte d'expérimentation en créant une situation complexe et exigeante pour les élèves.

Le tableau 3.1 reprend les quatre paliers dans le travail de groupe élaborés par Battistich et Watson (2003) à partir du degré d'interdépendance dans le travail de groupe.

**Tableau 3.1**  
Récapitulatif des quatre paliers de difficulté dans le travail de groupe  
(Battistich et al., 2003)

1	travail de groupe regroupant le travail individuel d'un groupe d'élèves en une seule production
2	travail de groupe demandant une division des tâches
3	travail de groupe demandant une coordination de groupe plus complexe requérant des rôles clairement établis
4	travail de groupe sans rôle préétabli guidant les actions dans le groupe

Rutherford et al. (1996) relève trois facteurs à prendre en considération pour déterminer les niveaux de difficulté dans le travail de groupe. Tout d'abord, il faut tenir compte des comportements sociaux à acquérir et clairement définir les objectifs des activités. Il faut ensuite tenir compte des caractéristiques des élèves eux-mêmes. Les groupes formés et les élèves en leur sein n'auront pas nécessairement le même



niveau d'habiletés ou les mêmes besoins d'apprentissage social. Il faut par conséquent établir au préalable les besoins de chacun afin d'offrir une activité pédagogique profitable tout en leur apportant le soutien adéquat. Enfin, il faut tenir compte des facteurs pédagogiques, le programme d'apprentissage, les compétences de l'enseignant et du cadre de l'enseignement qui influent sur le degré d'efficacité de celui-ci (Rutherford, 1996). Les niveaux de difficultés doivent permettre l'acquisition ou le développement des habiletés sociales vues au chapitre précédent.

Le travail de groupe peut être un outil pertinent afin de développer la coopération des élèves et leurs habiletés sociales. Les paliers de niveaux de difficultés abordés précédemment (Battistich et Watson, 2003) témoignent d'une riche variété possible par le travail de groupe allant du travail individuel regroupé en une seule production, au travail demandant une division des tâches ou encore une coordination plus complexe requérant des rôles clairement définis ou non. Le travail de groupe est central dans la séquence puisqu'il permet à l'élève de coopérer, d'échanger et d'observer tout en offrant une multitude de variations au niveau des échanges sociaux.

La séquence pédagogique relationnelle présentée au prochain chapitre répond à des visées précises du programme de formation de l'école québécoise soit : de développer le potentiel créateur de l'élève ainsi que ces habiletés à symboliser mais surtout à exprimer et à communiquer. La séquence s'appuie sur les stratégies recensées ici afin de mettre l'accent sur les habiletés sociales des élèves. Ainsi, elle explore les concepts artistiques et pédagogiques soit : le corps, l'objet, la rencontre, la co-construction, l'observation, l'échange et la coopération. Ceux-ci mettent de l'avant le développement des habiletés sociales dans un processus créatif. L'enseignant est le régisseur du contexte d'enseignement axé sur le partage de l'expérience où la pratique artistique permet à l'élève d'expérimenter des relations saines et amicales, de développer des liens avec son entourage et de s'exprimer. La relation de confiance

entre l'enseignant et ses élèves y est essentielle afin de motiver leur participation et leur implication tout comme le travail de groupe permet à l'élève de coopérer, d'échanger et d'observer tout en offrant une multitude de variations au niveau des échanges sociaux. Ainsi, la séquence présentée au prochain chapitre offre des pistes d'exploration et des points de repère à d'autres enseignants désireux d'expérimenter dans leur enseignement une approche d'enseignement relationnel.

## CHAPITRE IV

### LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

Les réflexions des chapitres précédents ont permis de bâtir l'amorce d'une séquence pédagogique relationnelle en enseignement des arts plastiques axée sur l'apprentissage des habiletés sociales. Inspirée de la pédagogie et de pratiques artistiques, cette séquence pédagogique a permis d'expérimenter et d'explorer un enseignement relationnel des arts plastiques dans un contexte scolaire. Afin d'en clarifier la compréhension, je présente au préalable deux activités importantes : les *bâtons habiles* et le *détective*. Puis, après une courte introduction à la présentation chronologique de la séquence pédagogique sous forme de fiches descriptives, j'expose un résumé des quatorze cours échelonnés du mois de janvier 2008 à juin 2008 ainsi que les réalisations des participants. Les quatre stratégies envisagées dans la séquence y sont clairement exposées. Nous voyons ainsi comment se déploie la première stratégie : la variation et l'exploration des concepts pédagogiques (l'observation, l'échange et la coopération) et artistiques (l'objet, le corps, la rencontre et la co-construction). Nous constatons ensuite comment le climat de classe favorisant l'échange, la relation de confiance et le travail de groupe sont mis de l'avant. Ce chapitre descriptif est essentiel en vue du chapitre V qui se veut l'analyse de l'expérimentation sur le terrain.

#### 4.1. Les bâtons habiles

Les *bâtons habiles*<sup>24</sup> sont mis en place à partir du second cours. Ce sont de simples bâtons de bois colorés sur lequel chacun des noms des élèves est inscrit. Les bâtons,

---

<sup>24</sup> Terme faisant référence aux habiletés sociales.

par leur petite taille et leurs couleurs vives, me semblaient faciliter leur manipulation et leur utilisation. Ainsi, chacun des cours présentant des habiletés sociales<sup>25</sup> précises – relever un défi, par exemple – l'élève est invité en fin de rencontre à déposer son *bâton habile* sous l'habileté sociale qu'il semble avoir bien maîtrisé. Il a généralement le choix entre deux à trois habiletés sociales différentes à chacun des cours et doit parfois en justifier le choix ou donner un exemple d'action illustrant son argument. Dès le premier cours, j'ai senti le besoin chez les élèves d'impliquer le corps par un geste lié aux habiletés sociales abordées dans chacun des cours. Le geste de prendre ou de manipuler son *bâton habile* donne de l'importance aux actions posées. Les *bâtons habiles*, des objets, sont utilisés pour favoriser l'expression et la discussion. Ils sont des producteurs de socialité (Bourriaud, 2001). Les *bâtons habiles* explorent donc principalement deux concepts artistiques : le corps et l'objet. D'autre part, il favorise essentiellement l'observation de l'élève (un des trois concepts pédagogiques envisagés). Celui-ci doit être attentif à ses comportements et ses réflexions en fin de cours tout comme à ceux de ses camarades.

Afin de faciliter la compréhension des habiletés sociales par les élèves, je les ai reformulées en m'inspirant du tableau de classification 2.1 (p. 27) établie par CASEL. Le tableau 4.1 présente les compétences et les habiletés sociales ainsi que les reformulations abordées par le biais des *bâtons habiles*.

---

<sup>25</sup> Tableau 2.1 : Classification des habiletés sociales en cinq compétences p. 27.

**Tableau 4.1**  
Reformulation des habiletés sociales abordées par le biais des *bâtons habiles*

<b>Compétences sociales</b>	<b>Habiletés sociales</b>	<b>Reformulations pour les bâtons habiles</b>
la conscience personnelle	Réguler ses émotions, ses impulsions	Je contrôle mes émotions.
la maîtrise de soi	Persévérer face aux obstacles	Je relève des défis.
	Exprimer ses émotions de façon appropriée	Je communique mes émotions.
la conscience sociale	Reconnaître et utiliser les ressources familiales, scolaires et communautaires	Je trouve, connais et utilise les outils de la classe.
la compétence relationnelle	Établir et maintenir des relations saines basées sur la coopération	Je travaille avec mes amis.
La prise de décision de façon responsable	Contribuer au mieux-être de la communauté (scolaire dans ce cas-ci)	J'ai respecté les règles du cours. J'ai respecté les consignes du projet. J'ai été un champion d'équipe.

#### 4.2. Le détective

Un élève volontaire est désigné à chaque cours pour assumer le rôle particulier de *détective*. En endossant ce rôle, l'élève acquiert une liberté et des responsabilités face au groupe. En effet, l'élève désigné a accès à un espace spécialement aménagé pour lui dans l'atelier (pupitre, étagères et chaise), contenant du matériel exclusif à sa fonction (matériaux artistiques variés), un costume (chemise, chapeau et badge), un appareil photographique, une loupe et un carnet de mission. Les objets permettent d'établir une relation entre le détective et sa mission et ses camarades. Il a la liberté de se déplacer à tout moment sans demander la permission, même pour aller boire ou aller aux toilettes. Il peut intervenir à tout moment pendant le cours et auprès de tout le monde. Ses interventions peuvent être très variées, allant d'une constatation

personnelle à signaler au groupe, de conseils à donner à une équipe ou encore de l'aide à apporter à un élève en particulier. Ceci favorise l'échange avec le groupe et stimule la rencontre.

Une fois nommé *détective*<sup>26</sup>, une mission semblable à une enquête lui est confiée. Elle met principalement l'accent sur l'observation du reste du groupe au niveau des interactions, du travail d'équipe et de la coopération. Par exemple, au second cours, le *détective* doit trouver parmi ses camarades deux peurs (sujet de l'activité) originales et très différentes pour ensuite les représenter dans le cahier du *détective*. Au quatrième cours, il doit dessiner une main dans le cahier et écrire le nom de cinq élèves qui, d'après lui, ont bien répondu et participé au projet. Durant la mission, l'élève doit le plus souvent intervenir dans son cahier afin d'y laisser une trace de son travail. Il a le choix du matériel et du traitement. Il peut préconiser le dessin, le collage, le modelage ou encore l'écriture. L'un n'excluant pas l'autre. À la fin du cours, le *détective* fait un compte rendu oral au groupe de sa mission.

Cette dimension de la séquence pédagogique donne accès à un rôle singulier important aux élèves. Elle met l'accent sur l'observation et l'échange (concepts pédagogiques de la séquence) entre les élèves. Deux concepts artistiques sont aussi principalement développer par l'entremise de ce rôle singulier : l'objet et la rencontre. En effet, l'élève doit être très attentif, faire des choix, justifier ses actions et les transmettre oralement. Il expérimente différentes habiletés sociales tout en ayant une grande autonomie sans compétition avec le groupe puisque lui seul a ce rôle. Pour le groupe, sa présence et son observation stimulent la réflexion sur leurs propres comportements, leurs échanges et les habiletés sociales. La mission, bien que confiée exclusivement au *détective*, intrigue et motive les autres.

---


<sup>26</sup> L'élève se propose comme volontaire ou je le désigne.



#### 4.3. Les fiches descriptives



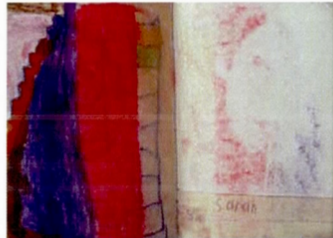
Chacune des fiches descriptives comporte un court résumé du cours de cinquante-cinq minutes. Les intentions pédagogiques, le palier de travail de groupe préconisé et les références artistiques viennent en détailler le contenu. Le palier du travail de groupe tient compte principalement des quatre paliers élaborés par Battistich et Watson (2003) à partir du degré d'interdépendance dans le travail de groupe (Tableau 3.1 : Récapitulatif des quatre paliers dans le travail de groupe, p. 58) en y rajoutant celui du travail individuel. D'autre part, afin de les mettre en contexte tout en les dégageant du reste du cours, les habiletés sociales associées aux *bâtons habiles* et la mission du *détective* accompagnée d'une photographie de son intervention dans le carnet du détective sont présentées séparément dans la fiche descriptive. Le déroulement détaillé de chacun des cours est mis en annexe (annexe 15, p. 153) afin d'alléger la lecture du mémoire. Il peut être intéressant de s'y reporter afin de visualiser plus précisément le déroulement du cours ainsi que de prendre connaissance des matériaux, gestes, techniques et du langage plastique employés. Enfin, les reproductions des travaux d'élèves sont incluses aux fiches descriptives, mise à part les réalisations vidéographiques disponibles sur le DVD en annexe 16 (p. 180).

Étant donné que les quatre stratégies envisagées au chapitre III se retrouvent dans chacun des cours, elles ne sont pas stipulées dans les fiches. La variation et l'exploration des concepts pédagogiques et artistiques, la mise en place d'un climat de classe favorisant l'échange, l'établissement d'une relation de confiance et l'exploration du travail de groupe sont toujours au centre des démarches de chacun des cours. Par contre, je spécifie un concept pédagogique et un concept artistique qui sont principalement explorés lors de chacun des cours dans deux sections distinctes de la fiche. Ceci n'empêche pas pour autant que d'autres concepts soient sous-jacents.

Cours 1		29 janvier
<b>Résumé :</b> Après une présentation personnelle des élèves et de l'enseignante, la discipline des arts plastiques ainsi que le projet de recherche sont abordés, les particularités du local sont présentées tout comme celles de la caméra vidéo et du rôle du <i>détective</i> . Ensuite, nous débutons le projet «la chose qui m'effraie le plus c'est...» (un dessin aux crayons illustrant une peur).		
<b>Intentions pédagogiques :</b> Ce cours permet d'établir un premier contact avec les élèves et de les familiariser à mon approche de façon globale. Le projet «la chose qui m'effraie le plus c'est ...» permet de favoriser le dialogue et l'échange dans le groupe à travers le récit d'une peur. Celle-ci, chargée sentimentalement, peut être un riche terrain pour mieux se connaître et socialiser par des confidences intimes.		
<b>Concept pédagogique :</b> Échange		<b>Concept artistique :</b> Objet
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail individuel		
<b>Références artistiques<sup>27</sup> :</b> <i>Le cri</i> ( <i>Skrik</i> , 1893) d'Edvard Munch Les carnets de croquis de Tobiasse. Volume I et II, édition La Différence, Paris, 1992 <sup>28</sup> .		
<b>Détective :</b> Mission : relever trois exemples d'échanges positifs chez tes camarades (exemple : « il propose son aide », « elle pose des questions sur sa peur »). Le détective fait son compte rendu le cours suivant.		
<p style="text-align: center;">Carnet :</p> 		
Pour la première mission du détective, l'inscription dans le carnet est laissée libre à l'élève car se familiariser avec le costume, les matériaux et le petit local aménagé demande déjà beaucoup à l'élève.		

<sup>27</sup> Reproduction : annexe 9 p. 146

<sup>28</sup> Reproduction : annexe 10, p. 147


Cours 2		2 février
<b>Résumé :</b> Nous terminons le dessin du projet « la chose qui m’effraie le plus c’est ... ». Une nouvelle composante du cours est présentée : les <i>bâtons habiles</i> . Nous voyons ce qu’ils impliquent, leur pertinence et trois premières habiletés sociales s’y rattachant.		
<b>Intentions pédagogiques:</b> Il est question ici de leur faire prendre conscience que nous travaillerons notre façon d’échanger avec les camarades.		
<b>Concept pédagogique :</b> Échange		<b>Concept artistique :</b> Objet
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail individuel		
<b>Références artistiques :</b> <i>Le cri</i> (Skrik, 1893) d’Edvard Munch		
<b>Bâtons habiles :</b> Je contrôle mes émotions. J’ai confiance en moi. Je respecte les consignes du projet.		
<b>Détective :</b>  Mission : Trouve deux peurs originales et très différentes parmi celles de tes camarades pour ensuite les représenter dans le cahier.		
<b>Carnet :</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>		


## Réalisations d'élèves

Projet « la chose qui m'effraie le plus c'est ... »



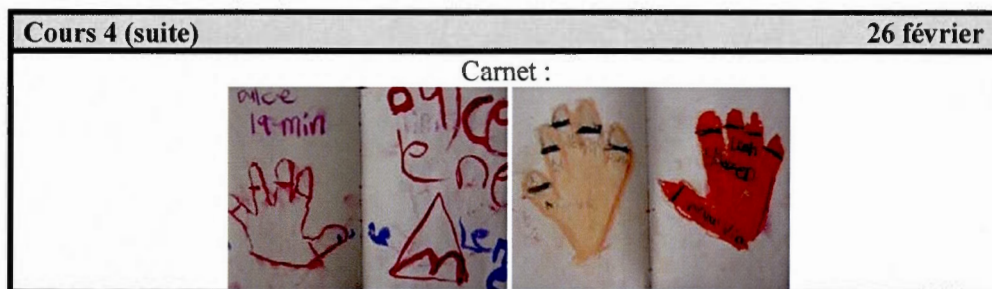


Cours 3		19 février
<b>Résumé :</b> Les élèves terminent leur projet « la chose qui m'effraie le plus c'est ... » puis à l'aide de leur dessin, ils échangent au sujet de leur peur une dernière fois avec leur camarade du dernier cours. Ensuite, chaque élève doit présenter au groupe la peur du camarade avec qui il a été jumelé. Après ces échanges, le groupe aborde le sens du toucher. L'enseignant stimule la discussion par des questions. Les élèves explorent ensuite l'atelier et le sens du toucher en jouant à un jeu à la manière de « Jean dit » jumelés en dyade.		
<b>Intentions pédagogiques :</b> Le premier échange avec un camarade permet de renforcer les acquis travaillés durant le dernier cours (l'échange en dyade). Le récit des peurs au groupe permet de se familiariser à une autre façon de s'exprimer (seul face à un groupe) et de bien rendre le propos d'un camarade. Cet exercice nécessite une bonne écoute et une compréhension du sentiment et du récit de l'autre. Le jeu à la manière de « Jean dit » permet de se familiariser avec une communication rapide en dyade dans une expérience partagée. Il est nécessaire que chacun d'eux soit à l'écoute de l'autre et ait un but commun.		
<b>Concept pédagogique :</b> Échange		<b>Concept artistique :</b> Rencontre
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail individuel		
<b>Référence artistique :</b> <i>Le cri (Skrik, 1893)</i> d'Edvard Munch		
<b>Bâtons habiles :</b> Je contrôle mes émotions. J'ai respecté les consignes du projet.		
<b>Détective :</b> Mission : trouve le groupe dont les camarades échangent de façon agréable pendant le travail!		
Carnet : 		

Cours 4		26 février
<b>Résumé :</b> Après un retour en groupe sur le dernier cours, nous découvrons deux nouvelles habiletés sociales. Puis, les « professeurs », formés la dernière fois, nous présentent trois façons différentes de toucher. A partir de ces nouvelles informations, nous faisons une « chasse aux touchers » en dyades (sur le principe du jeu expérimenté au dernier cours). Après cette entrée en matière ludique, en équipes de quatre, les élèves réalisent une paire de mains en pâte à modeler. Enfin, le détective expose le compte-rendu de sa mission tout en présentant les réalisations de la classe.		
<b>Intentions pédagogiques :</b> Nominer des « professeurs » permet de valoriser l'implication et l'investissement des élèves. Cet exercice montre aux élèves que le savoir n'est pas exclusif à l'enseignant et que leurs camarades sont des sources de savoir auxquelles il faut prêter attention. La « chasse aux touchers » permet d'explorer la communication non verbale puisqu'elle implique le corps et l'espace. La réussite de la course dépendant de l'entente des deux élèves, il est nécessaire que chacun d'eux soit à l'écoute de l'autre et qu'ils aient en tête ce but commun. Le choix préalable d'une habileté sociale en début de cours centre l'attention de l'élève sur son attitude et son travail ainsi que sur les autres.		
<b>Concept pédagogique :</b> Coopération		<b>Concept artistique :</b> Corps
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail de groupe demandant une division des tâches		
<b>Références artistiques :</b> Karl Gröning, 2001. <i>Les mains des hommes : histoire des sociétés</i> , édition la Marinière <sup>29</sup> .		
<b>Bâtons habiles :</b> Je travaille avec mes amis. J'ai respecté les règles du cours.		
<b>Détective :</b> Mission : dessine une main dans le cahier et écris le nom de cinq élèves qui, d'après toi, ont bien répondu et participé au projet. Ensuite, présente les à la classe en justifiant ton choix.		

<sup>29</sup> Reproductions : annexe 11, p. 148


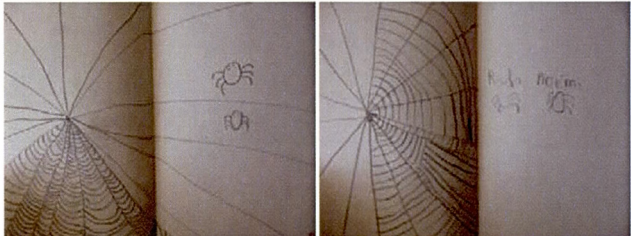




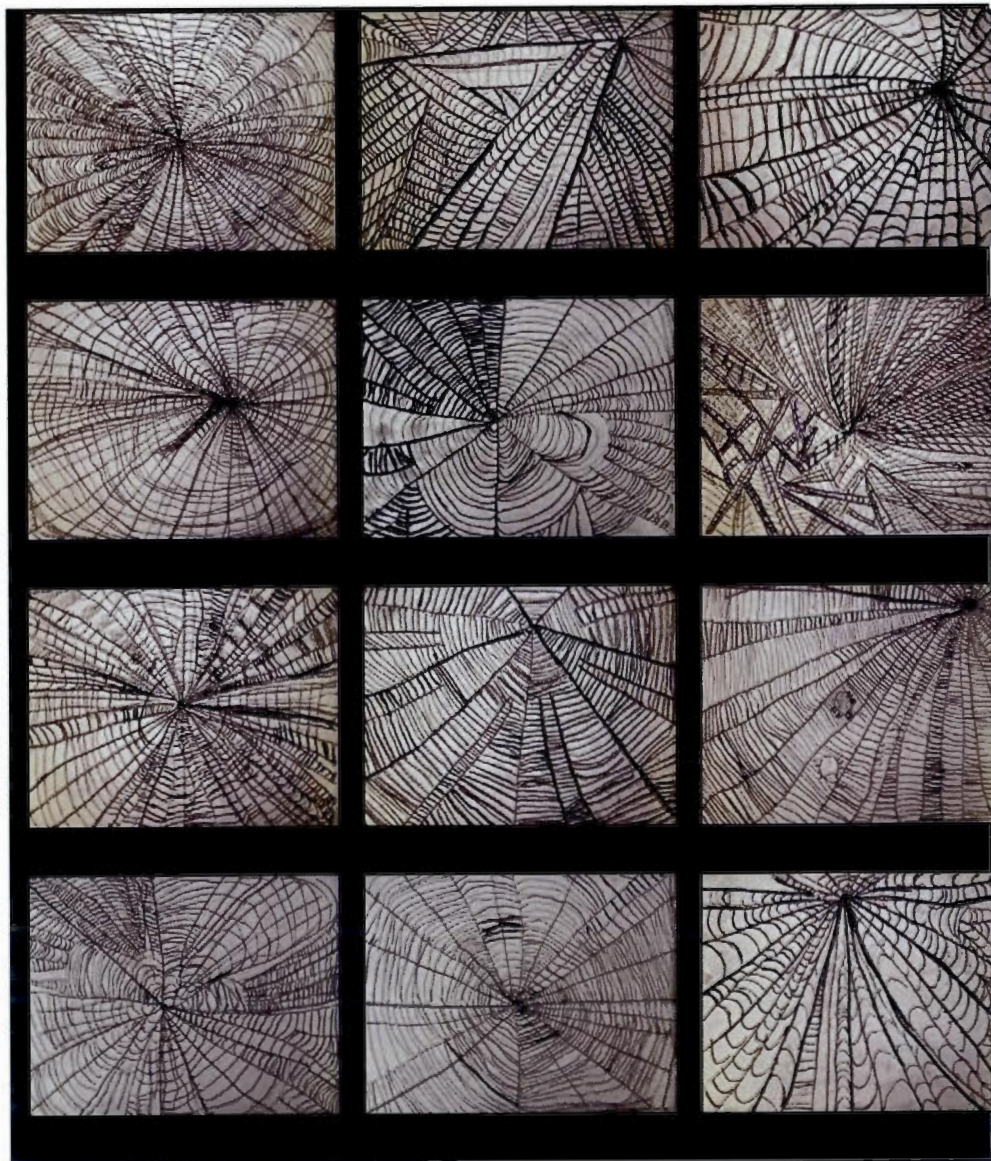
Se référer au DVD annexe 16 (p. 180) pour des réalisations d'élèves.

Cours 5		11 mars
<b>Résumé :</b> Après une discussion en groupe sur le travail d'équipe, liée au cours précédent, les élèves observent différentes toiles d'araignée et travaux d'artistes qui s'en inspirent. Par la suite, ils dessinent une toile d'araignée en dyade.		
<b>Intentions pédagogiques :</b> Il est encore question d'approfondir le rapport et les échanges dans un travail d'équipe en dyade. Cette fois-ci, il est question d'une réalisation collective (contrairement au projet des mains où chacun des élèves travaillait une partie d'un projet commun). Il faut donc ajuster son geste, occuper l'espace et prendre des décisions en fonction de l'autre.		
<b>Concept pédagogique :</b> Observation		<b>Concept artistique :</b> Co-construction
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail de groupe demandant une division des tâches		
<b>Références artistiques :</b> Teclado Sismico. 2008. (sculpture musicale, bois et perceuses), Paulo Nenflidio. Maman. 1999. (sculpture de bronze), musée Guggenheim de Bilbao, Louise Bourgeois. Por Las Ramas, 2007. (installation). Nacho Carbonel <sup>30</sup> Capteurs de rêve amérindien : <a href="http://www.culture-amerindiens.com/article-36893.html">http://www.culture-amerindiens.com/article-36893.html</a> , <a href="http://amerindien.e-monsite.com/rubrique,capteur-de-reves,1015487.html">http://amerindien.e-monsite.com/rubrique,capteur-de-reves,1015487.html</a> et <a href="http://indiens.e-monsite.com/rubrique,capteurs-de-reves,230543.html">http://indiens.e-monsite.com/rubrique,capteurs-de-reves,230543.html</a> . Diverses photographies de toiles d'araignée prise dans la nature : <a href="http://www.arachnides.com/sommaire.htm">http://www.arachnides.com/sommaire.htm</a> et <a href="http://www2.ville.montreal.qc.ca/insectarium/fr/index.php">http://www2.ville.montreal.qc.ca/insectarium/fr/index.php</a> .		
<b>Bâtons habiles :</b> Je travaille avec mes amis. Je trouve, connais et utilise les outils de la classe.		


<sup>30</sup> Reproductions : annexe 13, p. 151

<b>Cours 5 (suite)</b>	<b>11 mars</b>
<b>Détective :</b>  Mission : parmi les élèves, trouve et dessine deux araignées (élèves) astucieuses qui utilisent bien les outils et qui travaillent bien avec les autres araignées.	
<p style="text-align: center;">Carnet :</p> <div data-bbox="518 779 1145 1012"></div>	

**Réalisations d'élèves**  
Projet « Toile d'araignée »







Cours 6		25 mars
<b>Résumé :</b> Au cours d'un échange en groupe, nous réfléchissons sur le travail d'équipe pour par la suite réaliser deux toiles d'araignée grand format à même le sol en séparant le groupe en deux équipes.		
<b>Intentions pédagogiques :</b> Faire travailler et interagir les élèves à travers un travail d'équipe d'une dizaine de participants. L'observation des camarades est encouragée ainsi que l'appropriation d'apprentissages réinvestis (travail d'équipe du dernier cours).		
<b>Concept pédagogique :</b> Observation		<b>Concept artistique :</b> Co-construction
<b>Palier du travail de groupe préconisé :</b> Travail de groupe demandant une coordination de groupe plus complexe requérant des rôles clairement établis		
<b>Références artistiques :</b> Suely Rolnik and al. 2005. <i>Lygia Clark, de l'œuvre à l'événement. Nous sommes le moule. A vous de donner le souffle.</i> Catalogue d'exposition. Edition le Musée des Beaux-Arts de Nantes et diffusé par les Presses du Réel (Dijon). Plus particulièrement les œuvres : <i>Masacaras sensoriais</i> et ses <i>Mascaras abismo</i> (1967 et 1968) et <i>Estruturação do self</i> (1976). <sup>31</sup>		
<b>Bâtons habiles :</b> Je trouve, connais et utilise les outils de la classe. Je communique mes émotions.		
<b>Détective :</b> Mission : trouve deux élèves qui travaillent bien et justifie ton choix. Dessine-les sous forme d'araignée dans ton cahier et tisse leur toile.		
Carnet : 		

Réalisations plastiques: se reporter au DVD en annexe 16 (p. 180).


<sup>31</sup> Reproductions de photographie d'œuvres de Lygia Clark : annexe 3, p. 140

Cours 7		1 avril
<b>Résumé :</b> Nous réalisons une courte vidéo dans lequel les élèves miment différentes araignées en mouvement sur leur toile selon une émotion donnée.		
<b>Intentions pédagogiques :</b> Au cours de ce projet, je veux que les élèves prennent conscience du langage du corps pour y être par la suite attentifs. Du même coup, ils prennent conscience de l'image qu'ils envoient aux autres par leurs gestes et attitudes. Pour ce faire, l'accent est mis sur la manifestation <b>physique</b> des sentiments.		
<b>Concept pédagogique :</b> Observation	<b>Concept artistique :</b> Corps	
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail de groupe demandant une coordination de groupe plus complexe requérant des rôles clairement établis		
<b>Références artistiques :</b> <i>Lygia Clark, de l'œuvre à l'événement. Nous sommes le moule. A vous de donner le souffle.</i> Suely Rolnik and al. 2005. Catalogue d'exposition. Edition le Musée des Beaux-Arts de Nantes et diffusé par les Presses du Réel (Dijon). Plus particulièrement les œuvres : <i>Masacaras sensoriais</i> et ses <i>Mascaras abismo</i> (1967 et 1968) et <i>Estruturação do self</i> (1976).		
<b>Bâtons habiles :</b> Je communique mes émotions. Je trouve, connais et utilise les outils de la classe.		
<b>Déductive :</b> Mission : Tu dois observer un garçon et une fille de ton choix, écrire leurs noms dans le cahier et dessiner tout ce à quoi ces élèves te font penser (ce que tu connais d'eux, les mots qu'ils disent...)		
Carnet : 		

Réalisations vidéo : se reporter au DVD en annexe 16 (p. 180).



Cours 8		8 avril
<b>Résumé :</b> Nous effectuons un retour sur les acquis obtenus jusque-là concernant les habiletés sociales à travers le visionnement du projet du dernier cours. Ensuite, après une discussion concernant le camouflage, un outil de défense de beaucoup d'espèces, les élèves dessinent une araignée.		
<b>Intentions pédagogiques:</b> Le visionnement des bandes vidéographiques permet aux élèves de s'observer sous un autre angle. Ils prennent conscience de leur corps et de leur comportement avec les autres mais aussi de leur implication dans le projet. La notion de camouflage amène un nouveau questionnement sur la manière dont on agit en groupe. Il y a toutes sortes de façons de se camoufler même pour les humains. On aborde les raisons de le faire, des situations et des façons de faire. L'affichage préalable d'images pouvant inspirer les élèves leur est signalé mais s'en inspirer n'est pas obligatoire. L'élève est par conséquent invité à investir de façon autonome l'atelier et à prendre en main son travail en recherchant plus d'informations.		
<b>Concept pédagogique :</b> Observation		<b>Concept artistique :</b> Rencontre
<b>Niveau de difficulté de la réalisation artistique :</b> Travail individuel		
<b>Références artistiques :</b> Teclado Sismico. 2008. (sculpture musicale, bois et perceuses), Paulo Nenflidio. Maman. 1999. (sculpture de bronze), musée Guggenheim de Bilbao, Louise Bourgeois. Photographies de diverses araignées prises dans la nature : <a href="http://www.arachnides.com/sommaire.htm">http://www.arachnides.com/sommaire.htm</a> et <a href="http://www2.ville.montreal.qc.ca/insectarium/fr/index.php">http://www2.ville.montreal.qc.ca/insectarium/fr/index.php</a> .		
<b>Bâtons habiles :</b> Je communique mes émotions. J'ai respecté les consignes du projet. (commencer le cours par les <i>bâtons habiles</i> marque l'importance de la démarche de réflexion qu'ils doivent susciter)		
<b>Détective :</b> Mission : Dessine ta propre araignée dans le cahier en t'inspirant des araignées des autres élèves de la classe.		


Cours 8 (suite)	8 avril
<p data-bbox="778 485 879 516">Carnet :</p> 	

Réalisations d'élèves  
Projet « camouflage »



**Réalisations d'élèves**  
Projet « camouflage » (suite)



Cours 9		15 avril
<b>Résumé :</b> Après avoir terminé le travail commencé la dernière fois (le dessin d'une araignée), les élèves découvrent Daniel Guido et le body painting puis réalisent en dyade une araignée, en se maquillant mutuellement leurs mains en se basant sur leur dessin d'araignée.		
<b>Intentions pédagogiques :</b> À partir d'un travail individuel (le dessin de l'araignée), les élèves sont amenés à travailler en dyade. La nécessité de faire des choix et de s'organiser crée une opportunité d'échange et demande l'expression et l'affirmation des élèves. Il y aussi un lien tactile établi puisque les élèves se maquillent mutuellement et non chacun de son côté. Une intimité partagée se crée.		
<b>Concept pédagogique :</b> Échange		<b>Concept artistique :</b> Rencontre
<b>Palier du travail de groupe préconisé :</b> Travail de groupe sans rôle préétabli guidant les actions dans le groupe		
<b>Références artistiques :</b> Des photographies d'œuvres de Daniel Guido (body painting) <sup>32</sup> : L'éléphant, le toucan, l'aigle, le zèbre, le crocodile, le jaguar, le poisson clown, le chat		
<b>Bâtons habiles :</b> Je relève des défis.		
<b>Détective :</b> Mission : réalise une araignée sur ta main en te servant d'un détail de chacune des araignées réalisées par les élèves de la classe.		

Réalisations : se reporter au DVD en annexe 16 (p. 180).

<sup>32</sup> Reproductions : annexe 14, p. 152



Cours 10		22 avril
<b>Résumé :</b> Pour parfaire l'expérience commencée la dernière fois, les élèves réalisent en dyade une araignée peintes sur leurs mains, en se basant sur leurs dessins d'araignée puis élaborent un scénario les mettant en scène. Ils viennent ensuite réaliser ce scénario face à la caméra sur fond de toile d'araignée.		
<b>Intentions pédagogiques:</b> Je reprends la même structure de réalisation au niveau de la réalisation, des <i>bâtons habiles</i> et de la mission du <i>détective</i> , afin de donner plus d'assurance aux élèves puisqu'ils sont déjà familiarisés avec le déroulement. Ils peuvent ainsi pousser plus loin ce qu'ils entreprennent. Par contre, j'oriente l'aspect des <i>bâtons habiles</i> plus précisément sur l'observation des autres.		
<b>Concept pédagogique :</b> Coopération		<b>Concept artistique :</b> Co-construction
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail de groupe sans rôle préétabli guidant les actions dans le groupe		
<b>Références artistiques :</b> Des photographies d'œuvres de Daniel Guido (body painting) : L'éléphant, le toucan, l'aigle, le zèbre, le crocodile, le jaguar, le poisson clown, le chat		
<b>Bâtons habiles :</b> Je relève des défis.		
<b>Détective :</b> Mission : réalise une araignée sur ta main en te servant d'un détail de chacune des araignées réalisées par les élèves de la classe.		


Réalisations : se reporter au DVD en annexe 16 (p. 180).



Cours 11		6 mai
<b>Résumé :</b> Durant ce cours, il est principalement question de développer l'attention des élèves au corps, au leur comme à celui des autres ainsi qu'au sens tactile à travers des sensations et une expérience singulière et partagée, inspirée de l'art performatif de Lygia Clark.		
<b>Intentions pédagogiques:</b> Il est question de prioriser le vécu commun à travers une expérience partagée impliquant différents modes de communication (par le corps, le non verbal comme le verbal). A travers l'éveil au corps, nous travaillons l'attention portée à son corps, ses sensations, son état d'esprit et à ceux des autres qui nous entourent. Nous voyons comment transmettre une sensation agréable à l'autre et créer un état de confiance dans un échange. En faisant référence aux sensations connues de l'enfant, dans son souvenir, il peut y rattacher cette nouvelle expérience et envisager la sensation qu'il procure à son camarade.		
<b>Concept pédagogique :</b> Coopération		<b>Concept artistique :</b> Corps
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail de groupe demandant une coordination de groupe plus complexe requérant des rôles clairement établis		
<b>Références artistiques :</b> <i>Lygia Clark, de l'œuvre à l'événement. Nous sommes le moule. A vous de donner le souffle.</i> Suely Rolnik and al. 2005. Catalogue d'exposition. Édition le Musée des Beaux-Arts de Nantes et diffusé par Les Presses du Réel (Dijon). <sup>33</sup> Plus particulièrement les œuvres : <i>Masacaras sensoriais</i> et ses <i>Mascaras abismo</i> (1967 et 1968) et <i>Estruturação do self</i> (1976). musiques Battayum et Ghost, album <i>16 mm</i> de Jorane paru en 2000 (pièces musicales) enregistrement sonore de battement de cœur <sup>34</sup>		
<b>Bâtons habiles :</b> Bien que nous continuions à travailler les habiletés sociales, elles ne sont plus abordées par le biais des bâtons habiles.		

<sup>33</sup> Photographie annexe 4, p. 141

<sup>34</sup> Se reporter au DVD en annexe 16, p. 180.

Cours 11 (suite)		6 mai
<b>Détective :</b> Mission : tel un reporter, tu vas prendre en photo le groupe pour rendre compte de l'expérience qu'il a vécu.		
Carnet : L'intervention dans le carnet est un libre choix du détective (je priorise l'oralité)		

**Réalisations d'élèves**  
Photographies prises par les détectives



**Réalisations d'élèves**  
Photographies prises par les détectives (suite)

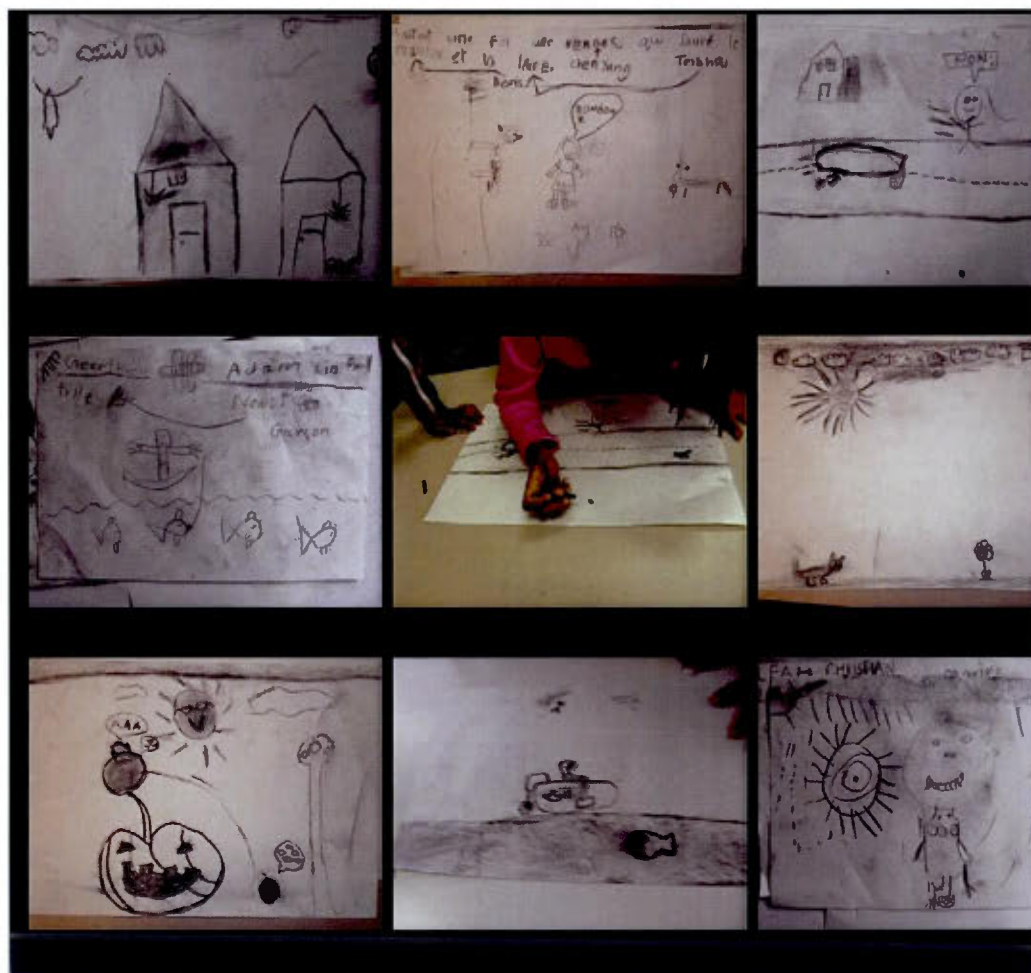


Cours 12		13 mai
<b>Résumé :</b> Les élèves explorent l'art performatif en illustrant le contenu et la charge émotive d'une photographie.		
<b>Intentions pédagogiques:</b> Ce cours a pour but de développer la proximité, l'échange entre les élèves que ce soit verbal ou physique, à travers une performance artistique. Par contre, il y aura moins de consignes et de soutien de ma part afin d'encourager l'autonomie. À travers cette nouvelle expérience, ils devront trouver eux-mêmes une façon de communiquer et de s'organiser dans la réalisation du projet. Le soutien apporté de ma part diminuant, les élèves devront cheminer seuls dans la réalisation et expérimenter seuls des habiletés sociales dans un autre contexte.		
<b>Concept pédagogique :</b> Coopération		<b>Concept artistique :</b> Corps
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail de groupe sans rôle préétabli guidant les actions dans le groupe		
<b>Références artistiques :</b> Livre : Karl Gröning. 2001. <i>Les mains des hommes : histoire des sociétés</i> , Éditions la Marinière.		
<b>Bâtons habiles :</b> Non utilisé (afin de prioriser l'expérience partagée)		
<b>Détective :</b> Pas de détective nommé ce cours-ci. (afin de prioriser l'expérience partagée)		

Cours 13		26 mai
<b>Résumé :</b> Suite à la réalisation en équipe de trois d'un dessin au fusain représentant une histoire, chaque équipe met en scène la sienne et la présente au groupe sous la forme d'une courte performance.		
<b>Intentions pédagogiques :</b> À travers l'élaboration d'une histoire les élèves sont encore une fois amenés à expérimenter diverses habiletés sociales. Ils doivent verbaliser leurs idées, les défendre, faire des choix en équipe selon un but commun, etc. La performance permet aux groupes de concrétiser un plan d'action décidé à plusieurs.		
<b>Concept pédagogique :</b> Coopération		<b>Concept artistique :</b> Rencontre
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail de groupe demandant une coordination de groupe plus complexe requérant des rôles clairement établis		
<b>Références artistiques :</b> Karl Gröning, (2001). <i>Les mains des hommes : histoire des sociétés</i> , édition la Marinière. photographies des réalisations précédentes des élèves		



**Réalisations d'élèves**  
Dessins des scénarios des élèves



### Présentation devant la classe



Cours 14		3 juin
<b>Résumé :</b> Pour ce dernier cours, les élèves vont être amenés à réaliser un projet collectif de synthèse. Après avoir pigé des mots clés faisant référence à la totalité du projet et aux apprentissages effectués, les élèves forment une équipe et réalisent un dessin aux pastels secs mettant en image chacun des mots des membres de l'équipe.		
<b>Intentions pédagogiques :</b> Cette activité permet de faire un retour en groupe mais aussi en plus petit groupe à travers des échanges en cours de réalisation. Les mots permettent un survol de tous les volets explorés pendant les treize cours précédents. Les élèves peuvent constater à travers cette réalisation les travaux et les apprentissages effectués.		
<b>Concept pédagogique :</b> Échange		<b>Concept artistique :</b> Co-construction
<b>Palier du travail de groupe préconisé:</b> Travail de groupe sans rôle préétabli guidant les actions dans le groupe		
<b>Références artistiques :</b> Le bel oiseau révélant l'aube à un couple d'amoureux, Miro, 1941. Le mur du soleil, Miro, Unesco, 1955-1958. Composition sur fond bleu, Miro, 1927. Reproductions des œuvres à partir du livre <i>Miro</i> de Walter Erben aux éditions Prestel-Verlag Munich, Allemagne, 1960. <sup>35</sup>		

<sup>35</sup> Reproductions : annexe 15, p. 153.

Photographies prises en cours de réalisation





Photographies prises en cours de réalisation (suite)



L'exposé de la séquence pédagogique permet de visualiser une application concrète d'une pédagogie d'enseignement des arts plastiques ayant pour but le développement des habiletés sociales. La *recherche-action* permet une mise en pratique et une exploration des notions abordées dans les chapitres précédents. En effet, les habiletés sociales y sont expérimentées par le biais des *bâtons habiles* mais aussi par le type de travail de groupe préconisé et de l'activité mise en place. La variété des activités et le travail de groupe sont mis de l'avant et l'accent est mis sur la création d'un climat favorisant l'échange, la relation de confiance et l'expérimentation de différents niveaux de difficultés dans le travail de groupe mais aussi des médiums employés. Le toucher est envisagé d'une façon exploratoire créant un contact singulier entre les élèves permettant des dialogues silencieux. D'autre part, cet exposé permet d'envisager la réflexion à suivre au chapitre V. En effet, il constitue une synthèse des données importantes à la recherche et à l'analyse. Ainsi, il est déjà possible de relever les stratégies pédagogiques employées, comme par exemple : la diversification des activités. Sans être un plan de cours détaillé, les fiches descriptives permettent de visualiser le déroulement de la séquence pédagogique et les actions posées auprès des deux groupes d'élèves à l'étude. Par conséquent, il est difficile d'envisager sa réalisation auprès de groupes différents puisqu'elle prend racine dans ce contexte spécifique. Malgré tout, elle demeure une base de pistes pédagogiques et artistiques dans le cadre du cours d'arts plastiques.



## CHAPITRE V

### RÉCIT ANALYTIQUE

La séquence pédagogique présentée au chapitre IV explore l'amorce d'une pédagogie relationnelle en enseignement des arts plastiques. Bien qu'il soit difficile d'évaluer de façon précise le développement des habiletés sociales dans ce contexte d'étude (Chapitre I *Paramètres de la recherche*, p. 4) et en si peu de temps, la séquence permet d'émettre des constatations sur le développement social et la création d'élèves du primaire. Par conséquent, j'ai choisi d'aborder mon analyse sous la forme d'un récit. Il me permet une réflexion en décrivant et analysant les causes et les conséquences de mes actions pédagogiques au cours de la séquence. Selon le propos certains éléments sont plus développés d'un cours à l'autre. D'autre part, je prends le parti de tisser les deux groupes à l'étude dans l'analyse. En effet, bien que le groupe B semble généralement plus vif et agité, le résultat des observations et des constatations faites étant majoritairement similaires d'un groupe observé à l'autre ceci allège et clarifie le récit.

Dès le premier cours (se reporter aux fiches descriptives du chapitre IV pour le contenu détaillé des cours), les groupes semblent nerveux et peu à l'écoute. Je dois constamment capter leur attention. Au moment de faire l'appel, ils se chamaillent pour une place et bousculent leurs voisins. Ils ont de la difficulté à rester assis pour écouter. Cette difficulté à réguler et à exprimer de façon appropriée leurs émotions et leurs impulsions se ressent dans leur façon d'intervenir oralement. La résolution des conflits est difficile et nécessite systématiquement mon aide (ces comportements

observés se retrouvent dans le Tableau 2.1 : Classification des habiletés sociales en cinq compétences, p. 27). Constatant ces tensions, je décide dans l'immédiat d'augmenter les déplacements des élèves (s'asseoir dans une direction puis dans une autre, en cercle, puis en groupe...etc.). Par exemple, après avoir présenté les différentes facettes du cours, je les invite à se retourner pour aborder celles du *détective*. Ainsi, je change l'orientation du groupe dans le local en sollicitant une participation des élèves. Ces simples déplacements permettent en général de reprendre une écoute suffisante mais elle demeure de courte durée. Ainsi, un mouvement (bruit de chaise ou déplacement d'un élève) suffit à troubler tout le groupe. L'implication des élèves et la proximité physique des élèves s'avèrent être deux maillons importants à explorer et à envisager afin de stimuler les habiletés sociales. Comme ces deux éléments sont primordiaux dans la pratique artistique relationnelle (Frieling, 2008, De Groot, 2008 et Bourriaud, 2001), des liens étroits vont être à établir dans la poursuite de la séquence pédagogique entre les concepts artistiques, notamment celui du corps, afin qu'ils contribuent à la stimulation des échanges sociaux. En effet, celui-ci permet un rapport à notre environnement et stimule notre perception (Hervochon, 2008).

Mes actions étant centrées au premier cours sur les échanges entre les élèves, j'envisage le projet *la chose qui m'effraie le plus c'est...* (voir la fiche descriptive cours 1 du chapitre IV pour une description détaillée du déroulement du projet) afin de les stimuler. Mon intention est de favoriser le dialogue par le partage d'un récit intime par l'objet, ici le dessin de l'élève. De création, il devient ainsi le témoin ou la pièce à conviction de l'échange. Le sujet de la peur emballe les élèves et la discussion en groupe est dynamique. Je pose des questions pour susciter l'intervention et un récit plus détaillé de la part des élèves : « qui pourrait nous raconter sa peur? », « où tu as eu peur? », « qu'est-ce que tu as fait pour ne plus avoir peur? », « est-ce que ça vous fait peur à vous aussi? ». Ils interviennent, racontent et commentent. Par contre, une fois jumelés en dyade, les dialogues diminuent drastiquement. Les élèves semblent

manquer de stratégies d'interaction quand je ne suis plus là pour structurer ou stimuler les échanges par des questions. Il semble qu'ils aient de la difficulté à s'adapter à une autre structure d'échange et à transposer des stratégies vues en groupe à l'échange en dyade (Kakas, 1991 et Rutherford et al, 1996). Leur implication au projet diminue. En effet, pendant la réalisation, je vais beaucoup vers eux pour leur apporter de l'aide les voyant désespérés (« je sais pas quoi faire »). L'aide apportée concerne le travail tout comme la résolution de conflits. Ils n'ont pas le réflexe de chercher de l'aide par eux-mêmes (CASEL).

Cette première tentative exploitant le concept artistique de rencontre tente de susciter le dialogue par le partage d'un récit intime. Pourtant, il met en lumière des difficultés de communication en dyade. L'intérêt et l'enthousiasme sont là mais la coopération et l'échange sont difficiles et la création plastique est pauvre (la peur n'est pas illustrée de façon évidente). Faut-il une période d'accoutumance et d'exercice comme le signale Kakas (1991)? Sûrement mais ceci souligne l'importance d'offrir une variation dans les structures de dialogue (dyade, trio, grand groupe...etc.) afin que l'élève expérimente ses habiletés sociales dans le plus de contextes possibles. Cette variation des expériences permet à l'élève de transférer les habiletés apprises dans un contexte à un autre, ici d'un échange structuré par l'enseignant à un échange entre élèves en dyade (Mize, 2005).

Dès le premier cours, j'envisage les habiletés sociales à travailler notamment la capacité à évaluer ses sentiments et les reconnaître chez les autres, à exprimer ses émotions de façon appropriée, établir et maintenir des relations saines basées sur la coopération. J'envisage aussi des stratégies concernant principalement : la variation et l'exploration des concepts artistiques et pédagogiques abordés précédemment, le climat de classe, la relation de confiance à établir et le travail de groupe à mettre de l'avant. Au vu des premières constatations, je décide au second cours d'explorer un peu plus les concepts d'échange et d'objet en premier lieu tout en impliquant les

élèves d'avantage dans leurs apprentissages sociaux mais aussi au niveau des arts plastiques, l'un pouvant influencer l'autre. En partant du compte rendu de la mission précédente du *détective* (relever trois exemples d'échanges positifs de tes camarades dans leur équipe), nous abordons en groupe les échanges positifs qu'ils ont vécus en se racontant leur peur. Nous relevons des moyens d'engager la conversation (par des questions par exemple) et nous donnons des exemples concrets afin de lancer la discussion et enrichir le dialogue en dyade: « c'est quoi ta peur? », « pourquoi ça te fait très peur? » ou « où ça s'est passé? ». Pour développer d'une autre façon l'échange dans le groupe et stimuler la coopération, j'implique à partir de ce cours certains élèves dans l'enseignement de technique (Batik). Ainsi, les élèves en montrant et expliquant aux autres, favorisent un contexte d'échange. En permettant la diffusion du savoir par les pairs, je diversifie leurs rapports et j'encourage du même coup l'entraide, une autre habileté sociale essentielle pour des rapports harmonieux (Kakas, 1991). En effet, la communication et la réciprocité entre l'enseignant et l'élève sont primordiaux (Chassagny, 1977), elles doivent s'appliquer aussi au savoir transmis qui doit être un support à la relation.

Afin d'impliquer les élèves dans leur apprentissage social, j'ajoute un autre maillon à la séquence : *les bâtons habiles* (chapitre IV, p. 61). Je m'inspire directement de l'approche artistique relationnelle. Les bâtons comme le téléphone (Sylvie Cotton dans *Le théorème des Sylvie*, 2001) deviennent des objets relationnels permettant l'observation et l'échange. Les élèves semblent enthousiastes à l'idée d'avoir leur nom inscrit sur un bâton. Ils le montrent aux autres en montrant fièrement leur nom inscrit dessus. Par l'implantation des *bâtons habiles* et par la discussion que je dirige en groupe, je tente d'amener les élèves à réfléchir sur leurs échanges, tout en les impliquant dans leur apprentissage. À travers la manipulation des *bâtons habiles*, ils lient leur prise de décisions au geste, réfléchissent sur leur comportement et ceux des

autres. Cette action pédagogique souligne l'importance de l'objet comme point de départ d'une réflexion ou d'un échange (Garnier, 1987, Grosjean, 2005). Les élèves ayant porté attention à leur comportement (comme le témoigne les courtes remarques qu'ils ont formulé en fin de cours : « j'ai écouté », « j'ai posé des questions »), j'envisage dans les activités suivantes le plus possible une manipulation conjointe de la matière afin de pousser plus loin cette avenue. La matière et le geste liés à la réflexion permettent à l'élève un apprentissage entier. L'élève apprend, conscient du faire et des répercussions de ses gestes. La création n'implique pas seulement les mains, l'esprit vient aussi saisir la globalité de l'expérience (Arnheim, 1991). Ainsi, la « création réfléchie » (Ardouin, 1997 et Gosselin, 2003) possible en cours d'arts plastiques permet aux échanges de naître directement de la création.

Je constate la pauvreté du compte rendu de la dernière mission du *détective* malgré l'enthousiasme des élèves envers ce rôle singulier tout en gardant en tête la « création réfléchie » d'Ardouin (1997). Je centre sa nouvelle mission sur l'observation de ses camarades et une création plastique qui en dépend : parmi les peurs de tes camarades, trouve deux peurs originales pour ensuite les représenter dans le cahier. En confiant au *détective* la recherche de deux peurs chez ses camarades, je suscite des échanges puisqu'il doit écouter et questionner ses camarades. Les autres élèves sont au courant de la mission et aimeraient bien que leur peur figure dans le livre. Ils sont plus ouverts et recherchent la proximité et l'intérêt du *détective*. Ce type de mission s'avère éveiller l'observation et l'intérêt aux actions des pairs mais aussi la curiosité du *détective* (il est actif tout le cours et a vu l'ensemble de ses camarades). Ici, la réflexion liée à la création est essentielle. Le *détective* doit lier sa réflexion afin de parvenir à réaliser un dessin.

Je remarque également une augmentation des échanges, bien que les jumelages soient différents du cours précédent. Les interactions sont plus nombreuses et réciproques (« tu fais quoi? », « un tigre. Toi, c'est quoi? »). Les conflits persistent mais

n'augmentent pas. Ils diminueront d'ailleurs tranquillement plus la séquence progresse. Par contre, je diminue mes interventions de résolution de conflits et lance de moins en moins les discussions. Je constate aussi une amélioration de la représentation des peurs des élèves dans leurs travaux. En effet, au cours précédent, la peur n'était pas évidente dans le dessin alors qu'on la reconnaît facilement maintenant. La représentation est plus soignée, les traits plus francs et les formes plus nettes. Les échanges semblent permettre l'amélioration de la représentation dans les travaux des élèves et par conséquent une amélioration de la production académique (Greenberg, 2003). Ceci semble être une stratégie pertinente afin de stimuler la création chez les élèves puisque leurs travaux sont plus travaillés.

Je conçois le troisième cours afin de consolider les actions posées précédemment. Toujours centré sur le concept pédagogique de l'échange, je rajoute celui artistique de la rencontre. Il est essentiellement question de développer l'échange dans le groupe par l'implication des élèves dans l'apprentissage et d'exploiter la discussion dirigée en groupe en favorisant la rencontre par un partage intime. L'implantation des *bâtons habiles* et la mission du *détective* qui met l'accent sur l'observation des comportements des camarades sont également deux éléments à ne pas négliger. Ainsi, je décide de commencer le cours par une réflexion sur le travail « *la chose qui m'effraie le plus c'est ...* ». Dans un premier temps, les élèves en dyade doivent à tour de rôle raconter leur peur puis écouter celle de leur camarade. La proximité physique de l'activité semble favoriser la confiance, tout comme elle semble le faire au sein des pratiques artistiques relationnelles abordées précédemment (Guerrera, 2008 et Calle, 1999). Puis, chacun d'eux vient présenter la peur de leur camarade devant toute la classe. Le dessin de leur peur joue ici le rôle de l'objet relationnel. Leur travail n'est plus un simple artefact à contempler, il permet de créer un échange (Bourriaud, 2001). Cet exercice met l'accent sur l'écoute mais surtout sur la compréhension des sentiments de son camarade. L'élève doit exprimer ses émotions de façon appropriées (les habiletés sociales travaillées: évaluer ses sentiments, ses intérêts, ses valeurs et



ses forces et les reconnaître chez les autres. Voir Tableau 2.1 : Classification des habiletés sociales en cinq compétences, p. 27) en communiquant la peur de son camarade au groupe. Il y a eu une nette amélioration dans les échanges en dyade (expérimentée pour la troisième fois). La conversation débute dès le jumelage, ils se posent des questions, montrent du doigt leur travail et cherchent chez les autres groupes d'autres questions à poser, d'autres aspects à aborder pour ensuite les exploiter à leur tour. Mon aide n'a été que rarement sollicitée et jamais je n'ai eu à engager le dialogue auprès d'une dyade. Malgré la présence de conflits, cette amélioration me semble significative et marque une amélioration des habiletés sociales telles que : parvenir à des buts fixés, exprimer ses émotions de façon appropriée, être capable de s'identifier à d'autres, établir et maintenir des relations saines basées sur la coopération, prévenir et régler des conflits interpersonnels.

Les élèves ont par contre eu beaucoup de difficulté au moment de présenter leur peur au reste du groupe. Ils semblent mal à l'aise de le faire. Certains refusent même de se présenter. D'autres prennent un peu de confiance quand leur partenaire vient les rejoindre devant le groupe. Si je pose des questions, l'élève arrive à poursuivre son récit. J'ai pu ici constater l'importance du regard des pairs et du fort désir d'être intégré socialement au groupe. Aussi, comme le souligne Duclos (2000), il est important d'adapter les activités aux capacités de l'enfant. Cet exercice était peut-être trop prématuré par rapport au niveau de maîtrise de la compétence sociale des élèves, soit des enfants de six et sept ans, garçons et filles principalement allophones. Pourtant en posant des questions, je stimulais beaucoup l'expression des élèves pendant leur présentation. Est-ce parce que l'élève se sentait en situation connue, semblable aux échanges en groupe dirigés? J'aurais dû envisager dès le départ leur présentation d'une façon semblable aux discussions dirigées en groupe afin d'avoir un niveau de difficulté (Ruthweford, 1996) moins marqué entre les deux structures d'échange (échanges en groupe dirigés par l'enseignant et présentation de l'élève devant la classe) quitte à m'effacer petit à petit par la suite.

Suite à cette activité de discussion, le jeu à la manière de *Jean dit* a détendu l'atmosphère. Le rythme plus rapide et plus physique des échanges a beaucoup plu au groupe. Ici, je mets principalement l'accent sur le concept de la rencontre à travers le jeu. L'expérience agréable, les rires, le plaisir permettent de créer des liens entre les élèves et avec moi. Une relation de confiance (Kakas, 1991), maillon essentiel pour mettre en place un climat propice aux échanges, s'installe peu à peu. Cette proximité de jeu et d'exploration est un moyen d'introduire l'activité suivante qui demande une co-construction. La qualité de la réalisation dépendant de la participation et l'implication de chacun (Bourriaud, 2001 et De Groot, 2008), le jeu s'avère un bon moyen de les susciter et de développer des relations de confiance tout en expérimentant la rencontre, la co-construction, l'observation et la coopération.

Ayant remarqué dès le second cours les avantages d'impliquer les élèves dans l'enseignement tant au niveau social que créatif, je continue de l'exploiter au quatrième cours. En effet, cette implication permet de mettre en place un climat favorisant l'échange qui exige la coopération, l'échange et la co-construction (ces trois concepts sont abordés dans le chapitre III, p. 37). Ainsi, ayant formé trois *professeurs* (fiche descriptive du cours 4, chapitre IV, p. 70, pour plus de détails sur leur formation) le cours précédent, ce sont eux qui présentent au reste du groupe les prémisses du second projet abordant le sens du toucher. L'implication des élèves dans l'enseignement et le savoir partagé (Mc Whaw, 2003) permet un autre type d'échange et met de l'avant le savoir que chacun peut détenir. De la sorte la coopération ne se passe pas seulement au niveau des élèves, elle est aussi présente dans la diffusion du savoir. Ainsi, la séquence semble élargir la variété des échanges, améliorer les rapports, développer l'entraide et l'intérêt porté aux pairs.

Fort est de constater que la coopération dans la classe encourage les échanges et le développement de certaines habiletés sociales chez certains élèves tout en stimulant leurs créativité (Garnier, 1991, Battistich 2003). Par exemple, pendant l'exposé des

trois *professeurs* (quatrième cours), les interventions au niveau des comportements négatifs (pousser, couper la parole, commentaires négatifs) m'ont semblé moins fréquents. Contrairement à la dernière présentation d'élève devant le groupe (troisième cours), ils ont été « formés » au préalable sur le contenu à aborder. Le niveau de difficulté semble moins important. Le groupe a posé des questions qui ont permis aux *professeurs* de développer un peu plus leur exposé (« c'est quoi la différence? », « si je fais ça, c'est quoi? »). J'ai aussi fait quelques suggestions (« donnez nous des exemples des différentes manières de toucher »). Ils étaient excités tout en étant attentif. Ils posaient des questions avec attention et encourageaient les *professeurs* (« on a bien compris », « bravo »). Suite à l'exposé, la chasse aux touchers, comme le jeu de *Jean dit* l'avait été au dernier cours, s'est avérée une bonne façon de revoir son contenu, de consolider le partage d'expérience par le jeu tout en sensibilisant plus précisément les élèves au sens du toucher.

Pendant l'exposé des *professeurs*, le *détective* avait pour mission : dessiner une main et écrire le prénom de cinq élèves qui, d'après lui, ont bien répondu et participé au projet. Ensuite, il devait les présenter à la classe en justifiant ses choix. Encore une fois, la mission du *détective* est axée sur l'observation des comportements des élèves. J'implique ainsi le *détective* dans l'apprentissage des habiletés sociales du groupe. Les *détectives* (un par groupe) ont observé consciencieusement leurs camarades tout au long du cours. Un des deux a d'ailleurs changé à quelques reprises le nom des camarades choisis au fur et à mesure de ses constatations. L'observation de ses camarades n'est pas faite au hasard. Puis, au moment du compte rendu, les commentaires ont été justes et aucune contestation n'a été faite par le groupe. La fonction du *détective* semble jusqu'à présent demander des compétences de conscience sociale, relationnelle et de prise de décision responsable et les volontaires semblent tout à fait compétents en endossant ce rôle.

Suite à la *chasse aux touchers* les élèves ont réalisé un modelage d'une paire de mains. Ils étaient amenés à réfléchir sur l'action de toucher, observer leurs propres mains et celles de leurs camarades. Tout comme Lygia Clark (Suely Rolnik, 2005) mettait à l'épreuve notre perception par l'intermédiaire du toucher et de l'objet, je cherche ici à susciter l'échange entre les élèves en leur permettant un autre niveau d'exploration des contacts humains (Montaigu, 1979 et Anzieu, 1985). L'exploration détaillée de la main semble avoir créé une intimité différente entre les élèves. Ils se rapprochaient physiquement pour prendre leurs mains, comparaient leurs lignes et leurs doigts. Comme le suggère Clergot (1997), l'élève semble plus attentif à ce qui l'entoure et aux autres manifestations d'échanges. Ce moment dans la séquence souligne l'importance du concept artistique de rencontre. Le projet réalisé en a souligné la pertinence au niveau de la stimulation des échanges.

D'autre part, ce nouveau projet (cours 4) marque une nouvelle expérimentation en groupe de quatre élèves. Après avoir expérimenté les échanges en groupe (dirigé par moi) et diverses dyades dans différents contextes, il me semble qu'ils étaient prêts à une structure de groupe plus complexe. Ne voulant pas réitérer la situation décevante du troisième cours (lorsque les enfants devaient présenter la peur de leur camarade au groupe) et permettre une expérimentation nouvelle mais rassurante, j'ai formé les groupes de quatre élèves en jumelant d'anciennes dyades. Nous avons discuté en groupe de différentes façons d'organiser le travail à quatre. Les élèves ont proposé que chaque dyade fasse une main et qu'ils les réunissent en une paire par la suite. Il est clair que cette proposition suppose que les élèves se sentent habiles à coopérer en dyade puisqu'ils veulent en utiliser le fonctionnement. A ce moment, j'ai simplement soulevé le fait qu'ils pouvaient faire face à un problème et qu'une paire de main était composée d'une main droite et d'une main gauche. Certains élèves ont saisi rapidement le problème possible et ont proposé des solutions (par exemple : convenir au préalable de quelle main chacun des dyades aura la tâche de réaliser). L'échange en groupe permet ici de planifier les actions et de voir différentes façons de procéder.

Ce type d'échange est de mieux en mieux mis à profit comme en témoigne leurs interventions de plus en plus réfléchies et nombreuses. En effet, dans chacune des équipes des élèves proposaient leur aide à d'autres (pour la manipulation de la pâte à modeler notamment), ils discutaient de sujets personnels (émission de télévision, jeux à la récréation, etc.) tout en travaillant. Ils rigolaient et je ne suis intervenue que deux ou trois fois dans chacun des groupes pour les aider en cours de réalisation. Au final, quand chacun a présenté son projet devant la classe, seules trois équipes n'avaient pas fini ou mal exécuté le travail (deux mains gauches ou deux mains droites). Les échanges durant la réalisation semblent avoir stimulé l'observation (les lignes de la main en particulier). Les élèves ont pu constater que les échanges dans le groupe étaient essentiels afin de réussir le projet et que sans leurs camarades, ils n'auraient pas réussi le projet seul en si peu de temps. Pour la première fois, j'ai senti que le climat propice à l'échange et à la création coopérative se mettait réellement en place. Toutes les actions posées précédemment pour encourager les interactions, la discussion, l'entraide ont fini par installer un climat propice à l'échange et par conséquent au développement des habiletés sociales et à la création. Offrir une variété dans les structures de dialogue, mettre l'accent sur le partage d'une expérience par une rencontre plus intime, impliquer les élèves dans l'enseignement, reprendre des éléments des structures d'échange déjà expérimentées, faire prendre conscience aux élèves que nous travaillons notre façon d'échanger (notamment par le biais des discussions en groupe dirigé, des *bâtons habiles* et du *détective*) semble avoir un impact sur le développement social et créatif des élèves.

La réalisation commune par le modelage de mains démontre à mon avis que je peux pousser plus loin l'expérience de création partagée en les impliquant sur un même support. En effet, les élèves ne sont pas forcément intervenus conjointement dans les créations des mains. Ils se répartissent le travail (l'un fait les doigts, l'autre la paume) sans lier leurs gestes. Qu'en serait-il de leurs échanges si leurs gestes étaient liés sur un même support? Le projet du cinquième cours est envisagé sous cette perspective.

Tout comme le travail de Devora Neumark (*On Stitch at a Time*, 2000), la réalisation et la qualité de l'expérience dépend de la participation et l'implication de chacun. Afin de contrer la difficulté que le travail sur un même support peut occasionner (la proximité physique étant souvent source de conflit), j'ai décidé de revenir à une structure de dyade au sein de laquelle les élèves étaient à l'aise. Ainsi, la réalisation d'une toile d'araignée fut une des réalisations de la séquence marquantes chez les élèves. Certaines dyades après une première toile en débiteront une seconde et beaucoup d'élèves feront allusion à cette activité jusqu'à la fin de la séquence. L'observation des pairs est le premier moyen employé par le groupe pour trouver une façon commune de procéder. Ils ajustent leurs gestes en fonction de leurs camarades. Ensuite, ils verbalisent leurs actions (« moi, je fais ça », « toi tu commences là? », « ça c'est moi qui fait »). L'observation et la verbalisation leur permettent de s'organiser et de réaliser ensemble une création. Après une petite période d'ajustement leurs échanges portent sur des sujets plus personnels (« tu joues au ballon poire à la récréation? », « c'est quoi ta collation? », « mon frère, il... »). Quand c'est nécessaire les sujets personnels sont mis de côté puis repris. On peut constater ici que les élèves sont dans l'ensemble efficaces dans les interactions en dyade. Ils font preuve de souplesse en se réajustant quand il le faut, de sensibilité en étant vigilant à l'autre, d'empathie et d'humour dans leurs échanges plus personnels (Rauno, 2002). Dans ce contexte de création les élèves semblent habiles socialement.

Cette activité m'a aussi permis d'emprunter une nouvelle avenue. J'ai constaté au cours des autres projets que les élèves jumelés en équipe ne démontraient peu ou pas du tout d'intérêt aux autres élèves. Ceci me semble dommage vu que l'observation des autres peut leur permettre de voir d'autres types d'interactions que les leurs (UNESCO, 2005). Ainsi, j'ai au préalable donné comme consigne : le nœud de la toile doit être différent pour chaque dyade. Les élèves ne peuvent plus faire abstraction des autres. Ceci a favorisé l'observation et les échanges entre les différentes dyades : « où tu mets ton nœud? », « nous on met notre nœud là! Personne



ne met son nœud là! ». Ainsi, deux groupes ayant mis le nœud au même endroit seront aidés par un tiers qui leur propose de tourner leur feuille dans un autre sens et ainsi changer le nœud de place dans la page. L'enthousiasme est immédiat et les élèves tout fiers de leur découverte sont partis le montrer aux autres groupes. Une consigne bien choisie peut donc favoriser et encourager les échanges. Elle doit être envisagée en fonction des élèves et du but recherché soit, la stimulation des échanges, la coopération, l'observation (Efland, 2002 et Russell, 2007) et la stimulation de la créativité.

Pour le sixième cours, j'ai décidé d'investir le succès de la toile d'araignée afin de mettre les élèves dans un contexte de travail de groupe plus complexe (se référer au quatrième palier du Tableau 2.2 : travail de groupe sans rôle préétabli guidant les actions dans le groupe, p. 31). Ce travail explorait deux concepts soit : l'observation et la co-construction. Comme la technique et les moyens d'organiser le travail en dyade étaient bien maîtrisés par l'ensemble des élèves, il me semblait judicieux de saisir l'occasion et de leur faire connaître une autre structure d'échange possible, la variété des échanges étant essentielle au développement des habiletés sociales (Mize, 2005, Efland, 2002, Russell, 2007). Ils ont ainsi réalisé une toile géante en équipes d'une dizaine de participants. Encore une fois, les groupes ont trouvé seuls une façon de fonctionner sans que nous n'ayons vu des alternatives d'organisation coopérative au préalable. J'ai été agréablement surprise que les conflits n'augmentent pas même dans une nouvelle situation plus complexe. Il semble qu'un climat favorisant les échanges s'installe peu à peu et que ceci prend du temps (Sahasrabudhe, 2006). Aussi, ils ont réussi à appliquer les acquis réalisés pendant les cours précédents tout en les adaptant à une nouvelle situation. Par exemple, ils ont rapidement convenu de grandes lignes d'action (« ok. Moi je reste là », « ok, alors moi, je vais rester avec lui ici et on part comme ça ») en se concertant. Par la suite, ils ont fait les ajustements nécessaires en coopération et ont même observé l'autre équipe pour voir comment elle fonctionnait pour ensuite s'en inspirer. Ils ont cherché de l'aide, par observation

ou en demandant directement à leurs camarades et ultimement à moi. Enfin, j'ai remarqué que je suis moins sollicitée pour donner des suggestions ou régler des conflits. Je suis plutôt sollicitée pour confirmer ou infirmer une décision prise ou une entente convenue (« on va faire comme ça, est ce que c'est correcte? », « il m'embêtait avec son bras. Alors j'ai changé de place un peu »).

Au septième cours, j'ai gardé la structure en grand groupe afin d'aborder un nouveau médium : la vidéographie. L'aborder me semblait essentiel puisqu'elle permet un point de vue différent sur nos actions et stimule l'observation. Ce médium, séduisant par son image en mouvement, peut permettre aux élèves de prendre conscience du langage corporel pour y être par la suite plus sensible dans leurs rapports sociaux. Le projet réalisé met l'accent sur l'expression physique des sentiments et s'inspire de la démarche de Lygia Clark qui cherche à mettre à l'épreuve notre rapport aux sens et à la perception (Suely Rolnik, 2005). Ainsi, j'aborde avec les élèves une approche artistique relationnelle de création dont la co-construction est au centre de celle-ci. La toile géante fait office « d'objet relationnel » autour duquel les échanges sont possibles. Avant de procéder à des présentations individuelles (mime une araignée selon un sentiment) nous faisons une expérimentation impliquant tout le groupe à même le sol (tout le monde mime une araignée triste par exemple). Cette première étape permet aux élèves de faire une première exploration et d'être moins gênés par la suite. Pendant l'expérimentation, ils observent ce que font les autres et s'accoutument à leurs regards. J'arrête plusieurs fois l'exploration pour susciter la critique, les remarques et les commentaires. Les élèves s'investissent mieux encore dans l'exploration une fois la toile en place. Le simple fait de mettre un objet dans l'expérience, de camper un décor les fait s'investir un peu plus. Impliquer physiquement les élèves permet de les engager dans leur création et auprès de leurs camarades puisque la performance est collective. Ceci met en évidence l'importance de l'objet au niveau de la création plastique mais aussi au niveau de la stimulation des

échanges sociaux des élèves (Babin, 2001). L'objet selon Bourriaud (2001) est indissociable des échanges humains et il produit de la socialité.

Ce projet m'a demandé de faire un peu plus de discipline ce qui avait énormément diminué depuis le troisième cours. La structure de réalisation, l'excitation suscitée par la caméra vidéo et la gêne de départ de se présenter face aux autres ont semblé désorienter les élèves. Par contre, je n'ai pas constaté une augmentation significative des conflits ou des comportements négatifs. J'avais simplement besoin de calmer le groupe qui s'emballait à chacune des explorations. Je n'ai d'ailleurs plus, en fin d'expérimentation, tenté de canaliser l'excitation. En leur proposant une improvisation libre. Les interactions entre eux se sont multipliées et diversifiées. La liberté de mouvement et de création dans un contexte de travail de groupe semble permettre les échanges sociaux. Ceci souligne l'importance de la coopération, tout aussi essentielle au développement social (puisque'elle permet des interactions) qu'au niveau du développement des connaissances et par conséquent de la création (Garnier, 1991).

Le visionnement au huitième cours du projet réalisé précédemment a permis aux élèves d'observer leur expressivité et leur interaction d'un autre point de vue (aérien). Certains étaient plus gênés de regarder leur propre déplacement avec le groupe que de l'avoir fait la semaine précédente alors que d'autres étaient impressionnés de se voir et de se trouver bons. Il y a eu beaucoup de commentaires. Certains ont signifié leur surprise de voir leurs camarades ainsi et les ont félicités. Peu ont ri des prestations des camarades et ceux-ci ont été vite remis à leur place par le reste du groupe (« c'est pas gentil », « c'est pas drôle »). Ces comportements observés suite au visionnement m'ont permis de constater une plus grande variété des échanges. Il y a plus de rires partagés, de compliments, de commentaires, d'observations et un rejet des comportements négatifs comme la moquerie par les pairs. Même si certains

comportements négatifs relevés en début de séquence persistent, il me semble que le climat général de la classe se bonifie.

Ensuite, j'ai décidé d'aborder la notion de camouflage des araignées dans un projet de dessin afin d'offrir une plus grande variété de contexte, essentielle au développement social (Mize, 2005 et Kakas, 1991). En effet, favoriser différents types de proximité - physique, confiance, partage - permet un contact différent entre les élèves et un tout autre rapport humain entre eux qui peut stimuler leurs créativité et leurs rapports sociaux (Solvès, 2000). L'improvisation du dernier cours (septième) m'avait laissé entrevoir une maîtrise des habiletés sociales suffisamment stable chez les élèves pour leurs laisser plus d'initiatives aux niveaux des échanges. Voulant augmenter leur autonomie, j'ai fait un tableau d'idées exposant ainsi mots et images sur le camouflage, les araignées tout comme des images de projet de Lygia Clark que de dessins de toiles d'élèves. A mon avis, ce tableau a permis de développer la compétence de *prise de décision de façon responsable* et la *compétence relationnelle* (tableau 2.1 de *classification des habiletés sociales en cinq compétences*, p. 27). Ils devaient chercher eux même l'information nécessaire quant à l'apparence de l'araignée. Le choix de la place de travail et les déplacements étaient entièrement libres. Étonnamment au début, les élèves choisissent une place et ne bougent pas beaucoup. Il a fallu que quelques élèves se lèvent et interpellent les autres pour que finalement, ils aillent voir le tableau et ce que faisaient les voisins. La liberté de mouvement de plus en plus élargie, les élèves gagnent en autonomie, en initiative et en opportunité d'échanges sociaux. Ils ont plus de pouvoir décisionnel dans leur apprentissage. Comme l'avance Rutherford (1996) et Mc Whaw (2003), je constate que la motivation et la participation aux projets sont plus présentes chez les élèves. En étant plus autonome et coopératif, leur création s'en trouve améliorée puisqu'il n'y a plus de manque de motivation comme il y avait eu le premier et le second cours (« je ne sais pas quoi faire »).

D'autre part, le *détective* a stimulé les déplacements de part sa mission puisqu'il avait à s'inspirer de toutes les araignées pour réaliser sa propre araignée. Ses commentaires (« lui, il a fait des lignes comme ça ») et déplacements ont influencés les autres à faire de même. Pendant cette mission, j'ai pu constater que les actions du *détective* étaient remarquées par les autres ce qui n'était pas toujours évident. Il y a donc eu une augmentation de l'observation dans le groupe.

Au final, le rendu des dessins de camouflage d'araignée est varié et propre à chacun. L'échange entre les élèves et l'autonomie dans la recherche d'information de chacun y ont peut-être contribué. Ces dessins s'avèrent être au neuvième cours le point de départ du projet explorant le Body Painting. Cette approche artistique me semblait une façon ludique d'explorer un peu plus le concept artistique du corps mais aussi celle de la rencontre. En effet, les élèves sont amenés à explorer une proximité plus intime en se peignant mutuellement leur main qu'ils transforment en araignée d'après leur dessin. Les commentaires en cours de réalisation sont fréquents. Certains ont de la difficulté à se laisser maquiller la main sans intervenir. D'autres finiront eux-mêmes leur main mécontent de ce que fait leur camarade. Mais la plupart se prêtent au jeu et apprécient même les chatouilles du maquillage. Tout rêveurs, ils discutent pendant que l'autre s'applique à son œuvre. Semblable à l'œuvre *Le paravent* de Raphaëlle de Groot<sup>36</sup>, l'intimité du geste et le toucher semblent avoir un impact certain sur le climat social de la classe comme ils ont une grande influence sur la création des artistes relationnels.

Par contre, les *bâtons habiles* présents dès le deuxième cours semblent beaucoup moins liés aux autres actions du cours comme peut l'être les interventions des *détectives*. Étaient-ils superflus? Les ai-je assez exploités? Ils ont été au début un objet relationnel dont la manipulation stimulait la réflexion sur les habiletés sociales et l'expression orale des élèves. Par exemple, ils devaient verbaliser leurs réflexions

---

<sup>36</sup> Présenté au Capc, Musée d'art contemporain à Bordeaux en 1998. Image de l'œuvre annexe 4, p. 141.

et constations faites sur une habileté sociale choisie en début de cours avant de me remettre leur bâton. Au neuvième cours, je décide d'ailleurs d'aborder seulement une habileté par l'intermédiaire des *bâtons habiles*. Ceci permet de centrer l'observation et de mettre en place un but commun au groupe. Ainsi, chacun des élèves pige un bâton et a pour défi d'apprendre quelque chose de nouveau sur la personne dont le nom y est inscrit. Pourtant, cet aspect du cours n'a pas bien fonctionné puisque les commentaires sur leurs camarades n'étaient pas très nombreux en fin de cours. Ceci me fait prendre conscience de l'importance de connecter entre elles les différentes composantes du cours. Si c'était à refaire, je chercherais à les lier un peu plus aux divers projets réalisés en cours. Par exemple, nous aurions pu faire un projet collectif en incluant les *bâtons habiles* dans la création.

Tout comme mes actions pédagogiques recherchent à impliquer les élèves dans l'enseignement, dans leur création et au sein du groupe, je remarque que chacun des cours contient différentes étapes dès le début de la séquence. En effet, l'échange en groupe, une activité d'exploration souvent ludique et physique (par exemple la chasse aux touchers au quatrième cours), la réalisation d'un projet et enfin un court échange en groupe en fin de cours afin de clore l'expérience. Ce déroulement du cours qui s'avère systématique permet d'explorer des éléments plus déstabilisants (exploration du toucher ou de nouvelles structures de groupe de travail). Confiants et habitués au déroulement du cours, l'élève semble plus réceptif à la nouveauté.

Au dixième cours, l'expérimentation de *Body Painting* se poursuit. Le maquillage terminé les élèves élaborent un scénario mettant en scène les deux araignées ainsi créées. En abordant la construction d'une histoire, j'essaye de complexifier leurs échanges tout en réinvestissant l'approche du récit (présent dans les cours 1, 2 et 3). Le scénario à inventer mettant en scène leurs araignées est libre. Mais pendant notre échange en groupe, j'oriente la discussion pour que les élèves réfléchissent sur les projets précédents. Ainsi, j'espère stimuler l'application d'acquis faits précédemment



au niveau de leurs échanges. Pendant la réalisation, l'entente des dyades est bonne (les échanges sont nombreux et agréables). L'exécution du maquillage est plus rapide que la dernière fois. D'une part parce que c'est la seconde expérience de cette technique et d'autre part parce que les élèves sont familiers à leur coéquipier. Certains commencent à discuter de leur scénario pendant le maquillage alors que d'autre ne le feront qu'une fois les araignées terminées. Dans l'ensemble, ils conviennent d'un scénario simple : deux araignées qui se rencontrent au centre de la toile, se battent, se font peur ou se tournent autour. Bien que les scénarios ne soient pas très variés, les élèves ont concerté leur camarade. Ils sont allés voir les scénarios des autres groupes pour comparer leurs histoires. Dans ce projet, contrairement à celui de la toile en dyade ou du camouflage, les échanges quoique nombreux et variés ne semblent pas avoir stimulés la créativité des élèves vu leurs scénarios peu variés. Je suppose que le manque de temps pour y réfléchir et le plaisir de simplement personnifier une araignée avec sa main ont amoindri le potentiel créatif que peuvent permettre les échanges. Ce projet aurait mérité plus de temps et d'exploration pour en améliorer la création et le rendu.

Le lien entre les différentes composantes du cours me semble tout aussi important concernant la mission du *détective*. Il a toujours été bien présent dans la séquence mais il a pris une orientation différente à partir du huitième cours. En effet, depuis, les missions sont orientées pour être partie prenante aux réalisations du groupe. Aussi, la mission me semble manquer de gestes de création de la part du *détective*, le geste créatif est pourtant essentiel en cours d'arts plastiques. Afin d'apporter les corrections nécessaires, au huitième cours le *détective* dessine sa propre araignée dans son cahier en s'inspirant de l'araignée des autres élèves de la classe. Au neuvième et dixième cours, il doit procéder dans le même esprit et réaliser une araignée sur sa main en s'inspirant de celles du groupe. Ces missions permettent d'exploiter l'alliage du geste et de la réflexion tout en stimulant l'observation de chacun des élèves. Je me suis rendue compte qu'il fallait que je pousse un peu plus la création au niveau des

missions des *détectives* afin d'impliquer les mains à l'esprit dans ses démarches (Dewey, 1934). De cette façon; par la matière et le geste liés, le détective réfléchit et apprend car son geste porte à conséquence, il façonne sa pensée pour la faire saisir aux autres. Ce type de mission n'est plus exploité à partir du onzième cours. En effet, il me semble moins pertinent de faire ce type de rapprochement avec la mission et le projet en cours. Je préfère favoriser la participation du *détective* à la création collective de façon plus directe. Les missions précédentes lui demandaient chaque fois un retrait pour laisser des traces dans son cahier. Ainsi, j'ai pris le parti de lui donner le rôle de journaliste. Bien que ce soit une approche différente, elle exige une vigilance et implication auprès de tous les élèves puisque le détective doit prendre en photo l'ensemble du projet. L'appareil photographique permet au détective de rester avec le groupe puisque les traces qu'il recueille sont faites en simultanées. Son rôle est essentiel puisque c'est grâce à son travail que le groupe peut visualiser leur création dans son ensemble. Ceci demande de prendre les images illustrant le mieux possible leur travail. Ce rôle stimule l'observation tout en la dirigeant.

Les trois derniers cours, j'abandonne définitivement le rôle du *détective* (ainsi que les *bâtons habiles*) pour laisser la place à la co-construction (un des quatre concepts artistique exploré au cours de la séquence). Ayant auparavant axé beaucoup d'éléments sur la réflexion et l'observation (par le biais du *détective* et des *bâtons habiles* notamment), j'axe les trois derniers cours sur l'expérimentation sociale plus libre et ouverte à la création. Ainsi, tous les éléments du cours sont orientés à cette fin. Inspiré de pratiques artistiques relationnelles (abordées au chapitre III, p. 37), les élèves explorent l'art performatif en illustrant le contenu et la charge émotive d'une photographie (cours 12) pour ensuite élaborer au cours 13 une scénette qu'ils présentent au groupe. Les élèves ont gagné en autonomie et en confiance tout en étant plus habiles socialement. Par exemple, ils me semblent prêts à une expérimentation artistique plus libre. L'exploration se centre sur le ressenti par le biais du sens du toucher et de l'art performatif. J'alterne l'exploration avec des discussions en grand

groupe où je sollicite la mémoire, l'observation et la confiance que peut susciter un tel rapprochement. Bien que beaucoup plus libre dans leur choix au niveau des déplacements, des échanges (sujet, temps), c'est encore moi qui forme les équipes. En effet, je remarque toujours des conflits bien que je n'aie pas à intervenir pour les régler. Comme le suggère Battistich (2003) la taille et le niveau de maîtrise des habiletés sociales des élèves sont deux éléments à prendre en considération dans la formation des équipes. En tenant compte du niveau de maîtrise des habiletés sociales des élèves, je fais en sorte d'équilibrer le niveau de difficulté qu'ils pourraient rencontrer. Je choisis de former des équipes de trois élèves. Ceux-ci étant bien habitués en dyade et en grand groupe, un groupe impair me semble permettre des échanges différents. En effet, la dynamique n'est pas la même. Les élèves, pourtant âgés de six ou sept ans, ne semblent pas avoir de la difficulté à s'acclimater à cette nouvelle structure. Seraient-ils plus habiles à transposer leur acquis d'une structure d'échange à une autre plus facilement?

Le projet du douzième cours n'a pas favorisé un climat de classe propice aux échanges. Il était peut-être trop complexe pour des enfants de sept ans. Pourtant, ils avaient fait preuve de beaucoup d'autonomie et d'implication au cours précédent alors que la création n'était pas évidente non plus. Il faut dire que nous avons eu ce cours-là un visiteur (Yves Amyot, mon directeur de maîtrise). Je crois qu'une présence étrangère a eu un impact sur les comportements des élèves comme sur le mien d'ailleurs. Force est de constater que ce que je croyais acquis chez les élèves ne l'était pas forcément. La variété des contextes d'expérimentations sociales en classe d'arts plastiques ne garantit visiblement pas que les habiletés sociales acquises soient exploitées dans une large variété de contextes tels qu'à l'extérieur de la classe.

Ayant l'impression que les acquis faits depuis le début de la séquence s'étaient volatilisés, j'ai décidé d'aborder le treizième cours par un retour sur les acquis antérieurs. Comme je sentais un recul au niveau de la maîtrise des habiletés sociales

des élèves, j'ai ressenti le besoin d'effectuer un resserrement de la liberté de déplacement en revenant à une structure et des consignes moins ouvertes à l'interprétation. Les cours douze et treize mettent définitivement l'accent sur la fragilité des acquis et de leur lien étroit au contexte. Des changements dans le milieu, que ce soit dans la présence étrangère ou un projet mal adapté aux capacités des élèves, peuvent totalement annihiler des acquis qui semblent immuables (Battistich, 2003).

Il me semblait essentiel au dernier cours de conclure la séquence par une synthèse des différents éléments la composant et ainsi permettre une prise de conscience des apprentissages faits au niveau social et artistique. Totalement libre dans leur déplacement et décisions, ils ont su aller chercher l'information nécessaire pour enrichir leur travail. Ils ont échangé pour convenir d'une marche à suivre. Ils ont adapté leurs actions à celle de leurs coéquipiers. L'ambiance était décontractée et même festive. Bien que le fait que ce soit le dernier cours de l'année doit avoir un impact certain, les échanges m'ont semblés plus fluides, nombreux et complexes qu'ils ne l'avaient été aux premiers cours. En effet, ils étaient plus longs et impliquaient plus de deux personnes. Il m'a semblé que nous étions arrivés à un aboutissement et qu'il y avait somme toute des acquis sociaux chez les élèves.

Cette analyse sous forme de récit met en lumière les actions pédagogiques importantes qui ont été posées au cours de la séquence tout en confrontant la théorie abordée dans les chapitres précédents et l'exploration sur le terrain. Mettre en place une variation et une exploration des concepts artistiques et pédagogiques vus au chapitre III (p. 37) en favorisant les concepts pédagogiques (l'échange, l'observation et la coopération) et artistiques (le corps, l'objet, la rencontre et la co-construction) semble avoir encouragé les interactions, la discussion et l'entraide. Il en va de même en priorisant des niveaux de difficulté adaptés et inspirés chaque fois des structures

d'échange déjà expérimentées. Ainsi, l'échange dirigé en groupe demeure un maillon important pour favoriser l'apprentissage de comportements sociaux positifs en stimulant notamment la réflexion, l'introspection et l'observation des élèves. Aussi, l'implication des élèves dans l'enseignement et la co-construction dans leur apprentissage (technique, contenu... etc.), leurs créations et au sein du groupe semble indispensable afin de favoriser le développement des habiletés sociales. La séquence semble enrichir et stimuler les échanges entre les élèves en les rendant plus sensibles et réceptifs aux autres et à leur environnement, un des principaux objectifs du mémoire. En effet, il semble qu'en échangeant avec leurs pairs et leur enseignante, les élèves définissent mieux les attentes d'un projet. Ceci demande que les consignes soient judicieusement choisies et orientées afin de permettre l'interaction entre les élèves. De la même manière, la liberté d'interprétation, de déplacement et d'interaction possibles donnée aux élèves est délicate à doser et dépend de la composition des groupes et des projets proposés.

L'exploitation d'une création relationnelle et du sens du toucher s'est avérée pertinente à plusieurs reprises afin de favoriser les échanges et de stimuler la création, particulièrement concernant la notion d'objet relationnel, du corps et de rencontre. L'objet sur toutes ses formes a à chaque fois stimulé le dialogue et la création, que ce soit leurs travaux, les *bâtons habiles*, des objets divers ou la matière utilisée. La notion de jeu et du ludique présente dans diverses pratiques vu au chapitre III (Sylvie Cotton notamment), bien que peu utilisée (troisième et quatrième cours), a aussi permis un resserrement des liens entre les élèves tout en consolidant la rencontre et stimulant les échanges. Il aurait été à mon avis intéressant de mieux et de plus l'exploiter.

Je constate malgré tout une fragilité des acquis sociaux chez les élèves en fin de séquence. Que serait-il advenu si la séquence se poursuivait? Les acquis seraient-ils mieux implantés? bien que j'ai constaté en début de séquence que les conflits

survenus pendant la récréation se réglaient en cours d'arts plastiques et qu'ils ont totalement disparus au fur et à mesure, je ne crois pas qu'ils aient définitivement disparu pour autant. Les explorations faites au cours de la séquence pédagogique me semblent souligner la pertinence du développement social des élèves en cours d'arts plastiques et ce dans le milieu scolaire dès le primaire. En effet, l'apprentissage et le renforcement des compétences et habiletés sociales favorisent l'engagement scolaire, diminuent les problèmes de comportement tout en améliorant la performance académique des enfants (Greenberg, 2003 et Capuano, 2010). Ces deux éléments offrent une variété d'expérimentation sociale où l'enseignant et les élèves sont à tour de rôle apprenant, créateur et pédagogue, l'échange demandant à chacun de se repositionner, de se questionner pour poursuivre l'expérience. L'importance de la rencontre, de l'objet, du corps, de la co-construction, de la coopération et de l'échange et de l'observation sont autant d'éléments intéressants et stimulants quand il s'agit d'orienter son enseignement dans une visée sociale.



## CONCLUSION

Investiguer les répercussions d'une difficulté de socialisation chez les élèves du primaire sur l'apprentissage et la créativité a motivé ma quête de stratégies pédagogiques afin de développer leurs habiletés sociales en arts plastiques. En stimulant leurs échanges, j'ai voulu favoriser un climat d'apprentissage et de création optimal en cours. Cette recherche de type appliquée, dite *recherche-action* de Van der Maren (2004, p. 167), m'a permis d'enrichir ma pédagogie et de mieux saisir la portée et les possibilités pédagogiques que permet un enseignement relationnel des arts plastiques. En conjuguant mon approche pédagogique, les habiletés sociales, certaines pratiques artistiques et le sens du toucher, j'ai pu proposer une séquence pédagogique favorisant le développement d'habiletés sociales.

Ma recherche débute, au premier chapitre, par un exposé des paramètres de recherche. Tant l'origine de la réflexion que le contexte scolaire de nos écoles montréalaises, la problématique, soit la difficulté à socialiser (Vitaro et al., 2005), la mettent en contexte. D'autre part, l'échantillonnage, les démarches préliminaires, la collecte et l'analyse des données fournissent les informations nécessaires afin de prendre connaissance du contexte de l'étude : une école montréalaise de l'Ouest de L'île. Compte tenu de la problématique, il s'est avéré pertinent au deuxième chapitre de présenter les habiletés sociales et le sens du toucher. Examiner leurs impacts sur le développement global de l'enfant, son apprentissage scolaire et sa créativité était essentiel. Ce chapitre a permis d'envisager la réalisation et les retombées de la séquence pédagogique à réaliser. Au troisième chapitre, j'ai recensé des pratiques artistiques relationnelles et pédagogiques qui m'ont permis par la suite d'élaborer la séquence pédagogique et d'ainsi amorcer une pédagogie relationnelle des arts

plastiques. J'y ai tout d'abord établi un portrait théorique de la pratique artistique relationnelle mettant de l'avant l'opportunité des échanges sociaux qu'elle permet. Puis j'ai fait une sélection, par le biais de quatre concepts clés (l'objet, le corps, la rencontre et la co-production), de pratiques artistiques tel que le travail de Lygia Clark (2005), Sylvie Cotton (2001) ou encore celui de Raphaëlle de Groot (2008). Prenant place dans un contexte scolaire, j'ai dû me pencher sur la pédagogie à développer. Pour ce faire, j'ai répertorié diverses approches pédagogiques favorisant le développement des habiletés sociales. J'y ai dégagé trois concepts clés soit : l'observation, l'échange et la coopération. Ainsi, j'ai pu en fin de chapitre présenter différentes stratégies pédagogiques à envisager dans un contexte d'enseignement des arts plastiques telles que : la variation et l'exploration des concepts artistiques et pédagogiques, l'importance d'un climat de classe favorisant l'échange, la relation de confiance entre l'élève et l'enseignant et le travail de groupe. Le quatrième chapitre expose la séquence pédagogique expérimentée. Ce descriptif des quatorze cours échelonnés du mois de janvier à juin 2008 ainsi que la présentation des réalisations des participants sont essentiels. En effet, le chapitre quatre permet l'analyse de l'expérimentation sur le terrain faite au chapitre cinq. Cette analyse, sous forme de récit chronologique, met de l'avant plusieurs stratégies dans l'acquisition et l'expérimentation des habiletés sociales.

Après la réalisation et l'analyse de la séquence, il s'avère important d'offrir une variation que ce soit des matériaux employés, du type de projets à réaliser ou encore des structures de dialogue afin que les habiletés sociales soient expérimentées dans le plus de contextes possibles. Cette variation des expériences permet à l'élève de transférer les habiletés apprises d'un contexte à un autre (Mize, 2005). J'ai constaté en expérimentant différents types de proximité - physique, confiance, partage - que des contacts différents étaient possibles entre les élèves. Ceux-ci stimulaient leurs créativité et leurs rapports sociaux (Solvès, 2000). Pourtant, la variété des contextes d'expérimentations sociales ne garantit pas que les habiletés sociales acquises

soient exploitées dans une large variété de contextes tels qu'à l'extérieur de la classe (Battistich et Watson, 2003). La variation des concepts artistiques (le corps, l'objet, la rencontre et la co-construction) et pédagogiques (observation, change et coopération) a pour sa part stimulée les échanges entre les élèves. La manipulation des *bâtons habiles* par exemple a permis aux élèves de lier leur prise de décisions au geste et de réfléchir sur leurs comportements. Ainsi, l'objet devient le point de départ d'une réflexion ou d'un échange (Garnier, 1987 et Grosjean, 2005). Il est indissociable des échanges humains et il produit de la socialité (Bourriaud, 2001). Il est tout aussi important au niveau de la création plastique qu'au niveau de la stimulation des échanges sociaux (Babin, 2001). Des activités offrant une manipulation conjointe de la matière s'avère tout aussi pertinentes au développement des habiletés sociales que la proximité physique semble favoriser la confiance, tout comme elle le fait au sein des pratiques artistiques relationnelles (Guerrera, 2008 et Calle, 1999).

Sans l'avoir précisément envisagé au préalable, la notion de jeu ludique empruntée de pratiques artistiques relationnelles telles que celle de Sylvie Cotton (2001) s'est avérée pertinente. J'ai mis l'accent sur la rencontre à travers le jeu au cours de la séquence. Ainsi l'élève explorait son espace et ses camarades avec son corps. La qualité de la réalisation dépendant de la participation et l'implication de chacun (Bourriaud, 2001 et De Groot, 2008). Le jeu s'est avéré un bon moyen de les susciter et d'expérimenter la rencontre, la co-construction, l'observation et la coopération. Par la liberté de mouvement qu'offre le jeu, les élèves ont gagné en opportunité d'échanges sociaux.

Le climat de classe favorisant l'échange et la relation de confiance à établir entre l'enseignant et ses élèves s'avèrent dépendre l'un de l'autre. Ces deux stratégies envisagées séparément au départ se sont vite avérées liées. L'échange est nécessaire pour parvenir à un climat de classe confiant entre élèves et enseignant. Et le climat de classe doit être propice pour que la relation s'établisse. Il exige de la coopération et

de l'échange. Plusieurs stratégies s'avèrent contribuer à l'un et à l'autre. La réalisation partagée d'une création ou d'un récit favorise le dialogue et stimule l'échange. L'intimité dévoilée par le geste et le toucher, semblable à l'œuvre *Le paravent* de Raphaëlle de Groot<sup>37</sup>, a un impact sur le climat de la classe comme elle a une grande influence sur la création des artistes relationnels. En posant des questions pour susciter l'intervention des élèves, je stimule leur participation et l'échange. La discussion en grand groupe semble un moment propice pour réfléchir et s'exprimer sur des façons de communiquer. En impliquant d'avantage les élèves dans leurs apprentissages sociaux et artistiques, l'un pouvant influencer l'autre, encore une fois, je favorise l'échange. Ce rôle de stimulation que détient l'enseignant est aussi exploré par les élèves par le biais du rôle du détective. Par exemple, en confiant au *détective* la recherche de deux peurs chez ses camarades, il a suscité des échanges puisqu'il doit écouter et questionner ses camarades. Un climat propice s'est avéré tributaire d'un déroulement similaire d'un cours à l'autre (l'échange en groupe, une activité d'exploration souvent ludique et physique, la réalisation d'un projet et enfin un court échange en groupe en fin de cours afin de clore l'expérience). Un déroulement répétitif d'un cours à l'autre permet à l'élève d'anticiper et le sécurise. Enfin, une consigne bien choisie peut favoriser et encourager les échanges. Envisagée en fonction des élèves et du but recherché, elle stimule les échanges, la coopération, l'observation (Efland, 2002 et Russell, 2007) et la créativité. Aussi, la mise en place d'un climat favorisant l'échange fait ressortir la pertinence de prendre en compte les diverses relations présentes en cours d'arts plastiques relevées par Fraser (2007). En effet, la relation entre l'enseignant et l'élève, entre celui-ci et ses pairs, la relation avec la matière et la relation de l'élève avec lui-même sont toutes aussi importantes. Avec plus de temps, j'aurai aimé mettre l'accent sur la création partagée en les impliquant sur un même support. Cette stratégie n'a pas été à mon avis assez exploitée.

---

<sup>37</sup> Présenté au Capc, Musée d'art contemporain à Bordeaux en 1998. Image de l'œuvre annexe 6, p. 143.

Le travail de groupe, stratégie importante envisagée dans la séquence fut accès sur la coopération au sein du groupe. Propice à celle-ci, le cours d'arts plastiques permet aux échanges de naître directement de la création. Ceux-ci stimulaient la création et vice-versa. Le travail de groupe encourage les échanges et le développement des habiletés sociales chez les élèves tout en stimulant leurs créativité (Garnier, 1991 et Battistich 2003). La coopération est aussi présente dans la diffusion du savoir en impliquant les élèves dans l'enseignement et le savoir partagé (Mc Whaw, 2003). Ceci a permis un autre type d'échange et a mis de l'avant le savoir que chacun détient.

L'observation, concept pédagogique clé, fut très importante à la recherche et au développement de la séquence tout comme elle a fait partie d'un élément essentiel à éveiller chez les élèves. Elle leur permet de s'organiser et de réaliser ensemble une création. Plusieurs stratégies centrées sur l'objet, tel que les *bâtons habiles* ou l'appareil photographique ont développé l'observation chez les élèves. Comme le téléphone de Sylvie Cotton (*Le théorème des Sylvie*. 2001), ils sont devenus des objets relationnels permettant l'observation et l'échange. Les missions des détectives et la discussion en grand groupe que je dirige m'ont permis d'amener les élèves à réfléchir sur leurs échanges, tout en les impliquant dans leur apprentissage. La curiosité envers les pairs fut ainsi stimulée. D'autre part, j'ai pu prendre conscience de l'importance du regard des pairs ainsi que du fort désir des élèves d'être intégrés socialement au groupe. Enfin, la vidéographie a offert un point de vue différent sur nos actions et a stimulé mon observation comme celle des élèves. Ils ont pris conscience de leur langage corporel pour par la suite être plus sensible dans leurs rapports sociaux.

L'échange fut un concept central et largement exploité tout au long de la séquence. En effet, l'échange entre l'enseignant et l'élève est essentiel (Chassagny, 1977) et sa stimulation était le principal objectif de la recherche. Il doit être présent dans la

transmission du savoir tout comme il doit être un support à la relation. Celui-ci permet la diffusion du savoir par les pairs, diversifiant leurs rapports et encourageait l'entraide, une autre habileté sociale essentielle (Kakas, 1991). D'autre part, l'échange leur permet de s'organiser et de réaliser ensemble une création. Il a été de mieux en mieux mis à profit comme en témoigne leurs interventions de plus en plus réfléchies et nombreuses.

Offrir une variété dans les structures de dialogue, mettre l'accent sur le partage d'une expérience, impliquer les élèves dans l'enseignement, reprendre des éléments des structures d'échange déjà expérimentées, faire prendre conscience aux élèves que nous travaillons notre façon d'échanger (notamment par le biais des discussions en groupe dirigé, des *bâtons habiles* et du *détective*) semble avoir un impact sur le développement social et créatif des élèves. Comme le souligne le programme de formation de l'école québécoise (2003), la discipline ne fait pas qu'alphabétiser visuellement l'élève. Elle développe chez lui son potentiel créateur, ses habiletés à symboliser, à s'exprimer et à communiquer. Ces éléments de la discipline sont pertinents au développement social des élèves. Ils favorisent le contact, l'échange tout en permettant une appropriation du lieu. Ainsi, toutes les stratégies et concepts explorés ont permis d'améliorer la dynamique de classe, la rendant plus propice aux échanges sociaux, aux apprentissages et à la créativité; que ce soit la variation des matériaux employés, du type de projets à réaliser ou encore des structures de dialogue, des concepts artistiques et pédagogiques, de la notion du jeu, du climat de classe, de la relation de confiance, du travail de groupe, de l'observation ou de l'échange. En combinant des approches pédagogiques à des pratiques artistiques actuelles centrées sur les rapports humains, il est possible de mettre à profit des composantes de chacune dans le but de développer les habiletés sociales des élèves. Cette amorce pédagogique fait de l'enseignant un régisseur du contexte d'enseignement axé sur le partage de l'expérience. Son rôle est central tout en étant délicat et complexe.



En élaborant la séquence, j'ai pu constater que le contexte d'enseignement en arts plastiques est propice au développement des habiletés sociales et que le développement de celles-ci favorise les apprentissages et l'émergence de la créativité chez les élèves. Elle m'a permis d'amorcer une pédagogie relationnelle d'enseignement des arts plastiques au primaire. J'y ai constaté une amélioration des rapports sociaux entre les élèves. De plus, l'exploration du sens du toucher en arts plastiques chez des enfants du primaire semble pertinent et simulant socialement. Cette recherche m'a fait prendre conscience de l'importance du contexte d'enseignement scolaire qui guide l'approche pédagogique de l'enseignant. Elle ouvre quelques pistes et réflexions mais elle demeure une exploration d'une approche pédagogique singulière et en effectue par conséquent un survol. Elle gagnerait, avec plus de temps, à être poursuivie et approfondie. Le développement social des élèves nécessitant du temps, une variété de contexte et la répétition, la durée de l'étude n'était peut-être pas suffisante pour ancrer profondément les acquis. Avec plus de temps, il aurait été possible d'approfondir de façon ciblée chacune des habiletés sociales à travailler et d'étendre l'exploration des pratiques artistiques relationnelles et celle du sens du toucher. Par ailleurs, il aurait été possible d'expérimenter plus certains éléments qui n'ont pas été à mon avis suffisamment exploités. Le rôle singulier du *détective*, l'exploration du sens du toucher, certaines démarches d'artistes ou encore l'implication des élèves dans l'enseignement par exemple laissent envisager des pistes intéressantes à exploiter dans un enseignement relationnel des arts plastiques. Enfin, il serait pertinent d'évaluer plus attentivement l'impact d'un tel enseignement au niveau des apprentissages scolaires et de la créativité des élèves. Cette séquence amorce une pédagogie relationnelle des arts plastiques et offre des pistes de réflexion et d'action pour tout enseignant qui désire introduire dans pratique le développement des habiletés sociales de ses élèves. Bien que la recherche concerne une clientèle multiethnique, l'amorce d'une approche d'enseignement relationnelle préconisée dans la séquence est accessible à tout enseignant désireux de développer les habiletés sociales chez ses élèves. Que ce soit au niveau secondaire et même dans

d'autres matières et contextes, elle tient compte du programme de formation de l'école québécoise et bons nombres de références qui ont guidées cette recherche s'appliquent au secondaire et à d'autres matières (Battistich et Watson, (2003), Caprara, (2002), Gosselin, (1993), Amyot, (2003)).

## BIBLIOGRAPHIE

- Arnheim, Rudolf. 1991. *Thoughts on art education*. Santa Monica Ca : Getty center for Education in the Arts.
- Amyot, Yves. 2003. *Le marcheur pédagogue, amorce d'une pédagogie rhizomatique*. Édition L'Harmattan.
- Anzieu Didier, 1985. *Le moi-peau*. Édition Bordas, Paris.
- Babin, Sylvette. 2001. « l'art de l'altérité ». *Esse arts + opinions*, no. 42, p. 5.
- Ardouin, Isabelle. 1997. *L'éducation artistique à l'école*, ESF Paris.
- Bandura, Albert. 1989. « Social cognitive theory », dans *Annals of child development*, sous la direction de R. Vasta. Greenwich (CT), JAI Press, vol. 6. p. 1-60.
- Battistich, V et Watson, M. 2003. *Co-operative learning: the social and the intellectual outcomes of learning in groups*, chap 2, Ashman, A.F., édition Routledge Flamer.
- Bee, Helen et Denise Boyd. 2003. *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*. Édition du Renouveau Pédagogique.
- Bergum, V. 2003. Relational pedagogy. Embodiment, improvisation, and interdependence. *Nursing Philosophy*, 4(2), 121-128.
- Bishop, Claire. 2004. Antagonism and Relational Aesthetics. *October Magazine*, no. 110, p. 51-79.
- Bingham, S. 2004. No education without relation. Edition Peter Lang, NY.
- Bouffard, Louise-Anne, Bouffard, Richard et Duclos, Germain. 2000. Collection *Estime de soi et compétence sociale*. 8 à 12 ans. Montréal. Québec.
- Bourriaud, Nicolas. 2001. *Esthétique relationnel*. Dijon-Quetigny : les presses du réel.

- Bouthat, Chantal. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Université du Québec à Montréal. Canada.
- Caprara, Gian Vittorio. 2002. *Prosocial foundations of children's academic achievement*, Psychological, vol.11, p. 302-306.
- Capuano, F., Poulin, F., Brodeur, M. & Giroux, J. 2010. Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation, *Conseil Canadien sur l'apprentissage*, p. 21.
- Carvajal, R. et al. 1999. *The experimental exercise of freedom Lygia Clark, Gego, Mathias Goertiz, Hélio Oiticica, Mira Schendel*. Édition Los Angeles Museum of Contemporary Art.
- Chassagny, Claude. 1977. *Pédagogie relationnelle du langage*, PUF, pédagogie d'aujourd'hui, Presses universitaires de France.
- Clark, Lygia. 2005. *De l'œuvre à l'événement*. Les presses du réel.
- Clerget, Joël. 1997. *La main de l'autre le geste, le contact et la peau : approche psychanalytique*. Édition Ramonville Saint-Agne Érès. p. 214.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). [www.casel.org](http://www.casel.org).
- Conseil Supérieur de l'Éducation .2001. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministère de l'éducation.
- Côté, S., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Zoccolillo, M. & Vitaro, F. 2002. Childhood behavioral profiles leading to adolescent conduct disorder: Risk trajectories for boys and girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(9), p. 1086- 1094.
- Côté, Véronique. 2009. « Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire ». Thèse (M. en éducation). Université du Québec à Montréal.
- Cotton, Sylvie. 2001. *Le théorème des Sylvie*. Œuvre diffusée à la galerie Skol.
- Davila, Thierry. 2002. *Marcher, créer*. Édition du Regard. Paris.

- De Groot, Raphaëlle et Christophe Pichon. 2008. *L'art d'accommoder les restes*. Conception éditoriale. Quimper, France : Éditions le Quartier. p. 44.
- Dewey, John. 1934. *Art as expérience*. Édition New York Capricorn Books.
- Dodge, K.A. 2006. Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology* 18, p. 791- 814.
- Duclos, Germain. 2004. *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Les éditions de l'Hôpital Sainte Justine, Montréal.
- Efland, Arthur. D. 1989. *A history of Art Education: intellectual and social currents in teaching the Visual Arts*. Édition Teachers College Press, New York.
- Efland, Arthur. D. 2002. *Art and cognition : integrating the visual arts into the curriculum*. New York. Édition Teachers.
- Eisner, Elliot .W. 1997. *Educating Artistic Vision*. Reston : Va. NAEA.
- Erben, Walter. 1960. *Miro*. Edition Prestel-Verlag Munich, Allemagne.
- Evertson, C. et Green, J.L. .1986. *Observation as inquiry and method, in M.C. Wittrock, Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan.
- Fraser, Deborah et Price Graham. 2007. Relational pedagogy and the arts. *Culture of care*, p. 42-47.
- Freud, Sigmund. 1923. *Le moi et le ça*. Réimpression : Essais de psychanalyse. Paris: Éditions Payot, 1968. 280 pages. Collection : Petite bibliothèque Payot, no. 44. Traduction précédemment publiée dans la Bibliothèque scientifique des Éditions Payot.
- Frieling, Rudolf et al. 2008. *The art of participation, 1950 to now*. Catalogue d'exposition (San Francisco Museum of Modern Art 8 novembre- 8 février 2008). San Francisco: San Francisco Museum of Modern Art ; New York : Thames & Hudson. p. 212.
- Fullum-Locat, Geneviève. 2007. *L'esthétisme relationnel : une étude de cas : les actions artistiques de Sylvie Cotton*. Université du Québec à Montréal.

- Garnier, C. 1987. *Représentation des composantes de la coopération au préscolaire dans des situations ludiques libres*. CIRADE. Université du Québec à Montréal, Séminaire sur la représentation.
- Garnier, C et J. C. Brief. 1991. *Rôle des activités ludiques dans le développement des composantes comportementales et représentationnelles de la coopération*. Édition Montréal Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation.
- Geertz, Clifford. 1973. *Interpretations of cultures*, New York: Harper Collins.
- Gröning, Karl. 2001. *Les mains des hommes : histoire des sociétés*. Édition la Marinière.
- Gordon, Thomas. 1996. *Parents efficaces : une autre écoute de l'enfant*. Édition Marabout.
- Gosselin, Pierre. 1993. *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Les publications de la faculté de sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Greenberg, Mark T, Roger Weissberg, Mary O'Brien, Joseph Zins, Linda Fredericks, Hank Resnik, Maurice Elias. 2003. « Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic Learning ». *American Psychologist*. Vol. 58 (6-7), Juin-Juillet, p. 466-474.
- Gresham, Frank M. et Daniel Reschly. 1987. « Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance ». *Journal of School Psychology*, Vol. 25 (4), p. 367-381
- Grosjean, Sandra. 2005. « Élaboration et mise à l'essai d'un instrument d'évaluation formative en regard de la compétence transversale Coopérer du programme de formation de l'école québécoise, dans une approche par projet, chez les élèves du primaire ». Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, UQAM.
- Hervochon, Sonia. 2008. « Comment comprendre et évaluer le potentiel constituant des expérimentations artistiques relationnelles pour la vie quotidienne? ». maîtrise en sociologie et anthropologie à l'université de Lyon.
- International Society of Education through Art (InSEA) ; The society of Music Education (ISME) ; Liens pour l'Éducation et l'Art (LEA)



- Johnson, D. W. 1981. *Student-student interaction: the neglected variable in education*. Educational researcher, vol. 10 (1), p. 5-10.
- Kakas, Karen M. 1991. *Classroom communication during fifth-grade students drawing lessons: student-student and student-teacher conversations*. Studies in Art Education : vol. 33, no. 1, p. 22-35.
- Lambert, N. 1990. *L'artiste/enseignant en milieu scolaire : réflexions personnelles sur le thème*, Un colloque - deux grands enjeux : l'enseignement de l'art et les nouveaux médias, la notion d'artiste-enseignant. Université du Québec à Montréal.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (troisième édition). Montréal : Guérin.
- Lemerise, Suzanne et Moniques Richard. 1992. *L'Art contemporain et l'enseignement des arts dans les classes du primaire et du secondaire : les actes du colloque*. Université du Québec à Montréal.
- Lemerise, Suzanne. 1992. *L'art et le public scolaire*. L'art contemporain et l'enseignement des arts dans les classes du primaire et du secondaire : les actes du colloque:1991. Édition Université du Québec à Montréal.
- Lessard-Hébert, Michelle. 1995. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Éditions Nouvelles. Montréal.
- Lochman, J.E. et Wells, K.C. 2003. Effectiveness of the coping power program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy*, vol. 34, p. 493-515.
- Loubier, Patrice et Anne-Marie Ninacs. 2001. *Les commensaux. Quand l'art se fait circonstances*. Montréal: Centre des arts actuels SKOL.
- Lowenfeld, Victor. 1957. *Creative and mental growth* (2<sup>e</sup> édition). New York: Macmillan.
- Mace, Gordon et François Pétry. 2000. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Collections : Méthodes des sciences humaines. Édition Sainte-Foy Presses de l'Université Laval; Paris De Boeck Université. p. 134.
- Marche, Theresa. 2001. *Participation aux Commensaux : quand l'art se fait circonstance*, Montréal: Centre des arts actuels SKOL. p. 99.

- Maslow, Bertha G. 1972. *Abraham H. Maslow - a memorial volume international study project, inc., menlo park, california. Comp. with the assistance of bertha G. Maslow*. Edition Monterey, Calif. Brooks/Cole.
- Mayer, J.D., Salovey, P. et Caruso, D. R. 2004. *Models of emotional intelligence*, dans P. Salovey, M. A. Brackett et J. D. Mayer, *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey Model* (p. 81-119). Port Chester, NY: Dude.
- Mc Whaw, K. 2003. *Co-operative learning: the social and the intellectual outcomes of learning in groups*, chap 5, Ashman, A.F., Édition Routledge Flamer.
- Ministère de l'éducation, sport et loisir. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Mize, Jacqueline. 2005. *Intervention sur les habiletés sociales et les difficultés entre les paires pendant la petite enfance*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (publication sur internet le 23 septembre). Montréal, Québec : Centre d'Excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Montagu, Ashley. 1979. *La peau et le toucher, un premier langage*. Édition du Seuil. Paris.
- Neumark, Devora. [www.devoraneumark.com](http://www.devoraneumark.com)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). 2005. *Action plan Asia : Arts in Education*. Document distribué par l'UNESCO/IIC Inde/ICAE New York conférence à New Delhi, mars 2005.
- Papatheodorou, Theodora. 2008. *Learning together in the early years: Exploring relational pedagogy*. Édition Routledge.
- Pelletier, Johanne. (Jorane). 2000. *16 mm*. Tacca. Canada.
- Perkins, David. N. 1994. *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica Ca: Getty center for Education in the Arts.
- Piaget, J. 1932-1965. *The moral judgment of the child*, New York: Free Press.
- Pillet Marie-José. 1996. *L'atelier du toucher observer, toucher, créer*. Édition Paris Bordas, Paris Dessain et Tolra.

- Rauno, K., Xin Ma, Darcy Fleming et Christina Rinaldi. 2002. *Développement des compétences prosociales : Rapport final*. Édition Hull, Québec : Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.
- Rolnik, S. et al. 2005. *Lygia Clark, de l'œuvre à l'événement. Nous sommes le moule. A vous de donner le souffle*. Catalogue d'exposition. Édition le Musée des Beaux-Arts de Nantes et diffusé par les Presses du Réel (Dijon).
- Russell, R.L. et Hutzler, K. 2007. « Promoting Social and Emotional Learning, Art projects », *Art Education*, vol. 60, no. 3.
- Rutherford, Robert. B. et al. 1996. *Comment enseigner des comportements appropriés à ces jeunes qui présentent des troubles émotionnel ou comportementaux*. Publié par CCBD, Council for Children with Behavioral Disorders.
- Sahasrabudhe, Prabha. 2006. « Design for learning through the arts ». *International Journal of Education through Art*, Vol. 2, no. 2.
- Sexographie Paris. Sans date. *Le toucher*. Film 16 mm, coul. 10 min. Paris Sexographie.
- Solvès Juliette, Claudette Beaudoin, Chiara Monti. 2000. *L'art pour quoi faire à l'école, dans nos vies, une étincelle*. Collection Mutations no 195. Édition Paris autrement.
- Trémeau, Tristan. 2007-2008. *ETC*, no. 80, p. 20-23.
- Tobiasse, 1992. *Tobiasse*. Volume I et II. Édition La Différence, Paris.
- UNESCO. 2005. *Action plan Asia : Arts in Education*. Document distribué par l'UNESCO/IIC Inde/ICAE New York conférence à New Delhi, mars 2005.
- Van der Maren, Jean-Marie . 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Collections : Méthodes en sciences humaines. Édition De Boeck. Bruxelles.
- Vinit, Florence. 2007. *Le toucher qui guérit : du soin à la communication*. Édition Belin, Paris.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., et Tremblay, R. E. 2005. Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), p. 617-629.

Winnicott, D. W. 1969. *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Édition Payot.

Zins, J. E., et al. 2004. *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Edition New York Teachers College Press.

[www.amarrages.com/amarrages](http://www.amarrages.com/amarrages)

[www.casel.org](http://www.casel.org)

[www.fonderiedarling.org/soutenir/artistes/guerrera\\_m.html](http://www.fonderiedarling.org/soutenir/artistes/guerrera_m.html)

[www.skol.ca](http://www.skol.ca)

## LISTE DES ANNEXES

<b>Annexe 1</b> .....	137
Communiqué remis au personnel scolaire et aux parents incluant un consentement écrit pour la saisie d'images	
<b>Annexe 2</b> .....	138
Lygia Clark : Exemples d'œuvres en images	
<b>Annexe 3</b> .....	140
Devora Neumark : Images du projet <i>On Stitch at a Time</i> (2000)	
<b>Annexe 4</b> .....	141
Raphaëlle de Groot : Image de <i>L'art d'accommoder les restes</i> (2008)	
<b>Annexe 5</b> .....	142
Marie-Ange Guillemot : Image de l'œuvre <i>Le paravent</i>	
<b>Annexe 6</b> .....	143
Sophie Calle : <i>Les Dormeurs</i> (1979)	
<b>Annexe 7</b> .....	144
Massimo Guerrera : image de l'œuvre <i>Un trait d'union entre le visible et l'invisible</i>	
<b>Annexe 8</b> .....	145
Iwona Majdan : <i>Waiting for something to happen</i> (2000)	
<b>Annexe 9</b> .....	146
Edvard Munch : <i>Le cri</i> ( <i>Skrik</i> , 1893)	
<b>Annexe 10</b> .....	147
Reproduction de deux pages (non paginées) tirées du carnet de croquis de Tobiasse. Volume I, édition La Différence, Paris, 1992	
<b>Annexe 11</b> .....	148
Reproduction d'images tirées du livre <i>Les mains des hommes : histoire des sociétés</i> , Karl Gröning, 2001. Édition la Marinière	
<b>Annexe 12</b> .....	149
Teclado Sismico. 2008. (sculpture musicale, bois et perceuses), Paulo Nenflidio, Maman. 1999. (sculpture de bronze), musée Guggenheim de Bilbao, Louise Bourgeois et Por Las Ramas, 2007. (Installation). Nacho Carbonel	

<b>Annexe 13</b> .....	151
Des photographies d'œuvres de Daniel Guido (body painting) : <i>L'éléphant</i> et <i>Le zèbre</i>	
<b>Annexe 14</b> .....	152
Reproductions d'œuvres à partir du livre <i>Miro</i> de Walter Erben aux éditions Prestel-Verlag Munich, Allemagne, 1960	
<b>Annexe 15</b> .....	153
Déroulement des rencontres de la séquence	
<b>Annexe 16</b> .....	180
DVD des créations des élèves	



## ANNEXE 1

**Communiqué remis au personnel scolaire et aux parents incluant un  
consentement écrit pour la saisie d'images**



## ÉCOLE DES CINQ-CONTINENTS

Maison mère St-Antoine  
5325, avenue MacDonald  
Montréal (Québec) H3X 2W6

Annexe Dupuis  
5530, avenue Dupuis  
Montréal (Québec) H3X 1N8

Novembre 2007

Objet : Recherche universitaire en éducation dans le cadre du cours d'arts plastiques.

Chers parents,

Cette année, votre enfant prendra part à un projet de recherche dans le cadre du cours d'arts plastiques habituel. Ce projet vise le développement des habiletés sociales chez les élèves à travers des réalisations artistiques. Ces dernières seront basées sur la socialisation, l'expression et la collaboration. Bien entendu, le projet de recherche respectera le programme scolaire et le projet éducatif de l'école.

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en éducation artistique. Votre participation à la recherche pourra également donner à votre enfant l'occasion de vivre une expérience artistique et pédagogique enrichissante.

Pour faciliter mon observation, j'enregistrerai chacun des cours sur bande vidéo. Bien entendu, le nom de votre enfant ne sera en aucun cas mentionné. Les informations et les images ne seront utilisées que dans le cadre de la recherche. Elles seront détruites dès que l'étude sera terminée.

Afin de m'assurer que vous avez bien pris connaissance du but, de la nature ainsi que des implications de cette recherche, je vous demanderai de retourner le bas de la présente feuille (consentement parental) dûment signée.

Si vous avez des questions ou inquiétudes face au projet de recherche, il vous sera toujours possible de me rejoindre via l'enseignante principale et je me ferai un plaisir de vous répondre.

Merci de votre attention et de votre collaboration, cordialement,

*Jacques Lemoine*  
La direction

Emmanuelle Gély  
Professeure d'arts plastiques

## Consentement parental

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et donne la permission à Emmanuelle Gély de filmer mon enfant dans le cadre de recherche en cours d'arts plastiques.

☐ oui☐ non

Nom et prénom de l'élève : \_\_\_\_\_

Signature de la personne à charge : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

ANNEXE 2

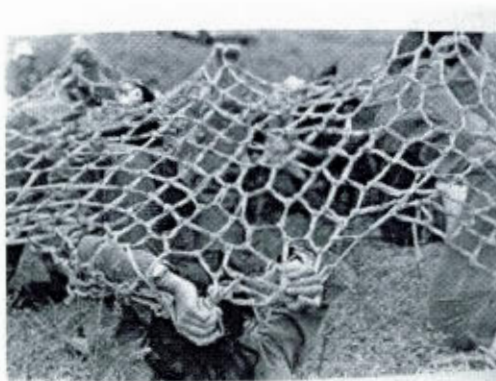
Lygia Clark

Exemples d'œuvres en images

*Masacaras sensoriais et ses Mascaras abismo, 1967 et 1968*



*Estruturação do self, 1976.*





ANNEXE 3

Devora Neumark

Images du projet *On Stitch at a Time* (2000)



**ANNEXE 4**

**Raphaëlle de Groot**

**Image de *L'art d'accommoder les restes* (2008)**

Présenté au Quartier, un centre d'art contemporain, dans le cadre de l'exposition  
*Chantiers*, du 11 avril au 8 juin 2008





**Marie-Ange Guilleminot**

**Image de l'œuvre *Le paravent***

Présenté au Capc Musée d'art contemporain à Bordeaux en 1998.



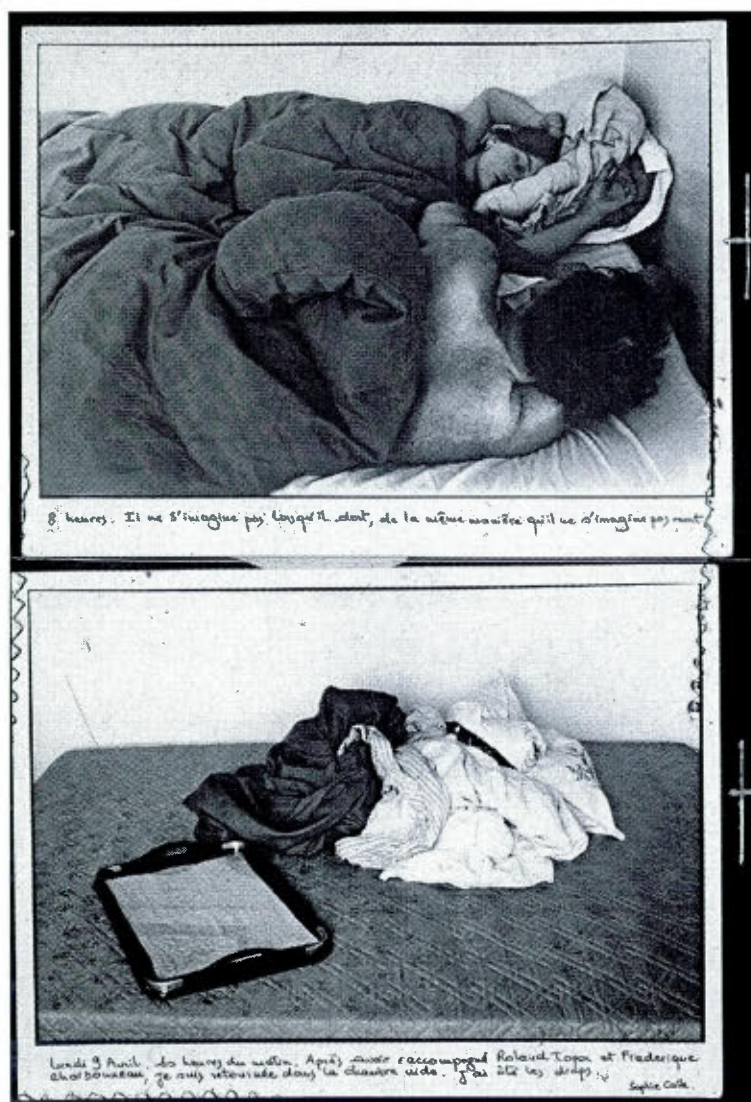


## ANNEXE 6

Sophie Calle

*Les Dormeurs* (1979)

Vue d'installation (détail)



ANNEXE 7

Massimo Guerrera

Image de l'œuvre *Un trait d'union entre le visible et l'invisible*

(Darboral, 2008)



Iwona Majdan

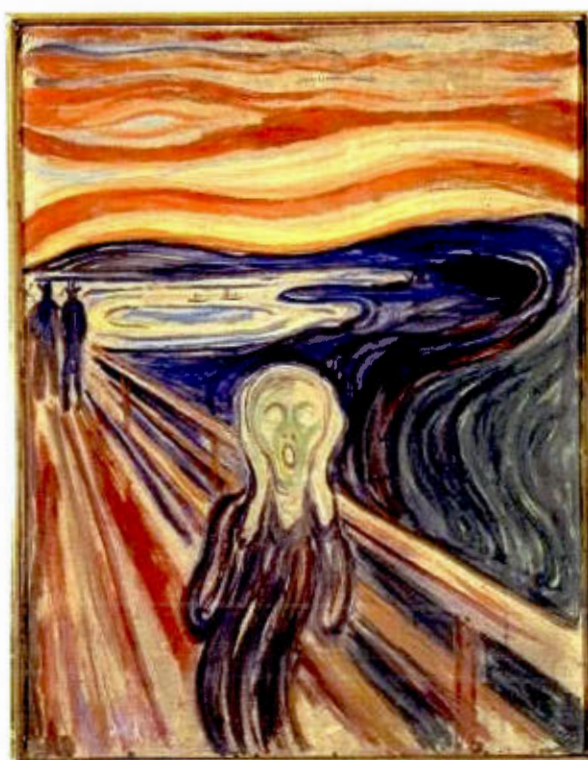
*Waiting for something to happen (2000)*



ANNEXE 9

Edvard Munch

*Le cri (Skrik, 1893)*





## ANNEXE 10

Reproduction de deux pages (non paginées) tirées du carnet de croquis de  
Tobiasse. Volume I, édition La Différence, Paris, 1992.



ANNEXE 11

Reproduction d'images tirées du livre *Les mains des hommes : histoire des sociétés*, Karl Gröning, 2001. Édition la Marinière.





ANNEXE 12

**Teclado Sismico. 2008. (sculpture musicale, bois et perceuses), Paulo Nenflidio.**



**Maman. 1999. (sculpture de bronze), musée Guggenheim de Bilbao, Louise Bourgeois.**



**Por Las Ramas, 2007. (Installation). Nacho Carbonel**



**ANNEXE 13**

**Des photographies d'œuvres de Daniel Guido (body painting) :**

*L'éléphant et Le zèbre.*



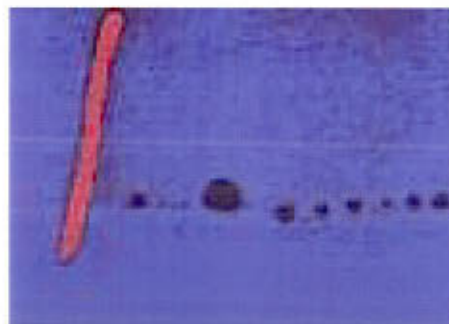
ANNEXE 14

Reproductions d'œuvres à partir du livre *Miro* de Walter Erben aux éditions Prestel-Verlag Munich, Allemagne, 1960.

Le bel oiseau révélant l'aube à un couple d'amoureux, Miro, 1941.




Composition sur fond bleu, miro, 1927.





## ANNEXE 15

## Déroulement des rencontres de la séquence

Rencontre 1	
<b>Gestes et techniques :</b> dessin aux crayons cire <b>Langage plastique :</b> dessin, trait, tracer à main levée <b>Matériel nécessaire :</b> papier blanc 22,8 x 30.5 cm, crayons cire	
	<p>En groupe, assis par terre, je fais l'appel. Nous nous mettons à l'aise en nous disant bonjour.</p>
	<p>Présentation des différentes facettes (outils, médiums utilisés, création) du cours d'arts plastiques.</p> <p>Nous voyons ensemble, à travers un échange de groupe, les caractéristiques du local. Ceci permet de mieux comprendre ce qui y sera fait. Puis nous voyons le rôle de la caméra et du <i>détective</i>.</p>
	<p>Après avoir présenté l'espace exclusif au <i>détective</i> et son contenu (carnet, outils, costume, macaron), je désigne le premier et lui confie sa mission. Il s'installe et prend possession de son local.</p>
	<p>Ensuite, je leur présente deux carnets de croquis de l'artiste Tobiasse (1992) pour leur donner une idée de la forme que peut prendre le carnet du <i>détective</i>.</p> <p>Nous commençons ensuite une discussion de groupe à partir d'une phrase : « la chose qui m'effraie le plus c'est ... ». Nous échangeons sur nos peurs.</p> <p>Nous prenons le temps de réfléchir et de la visualiser mentalement. Je leur présente <i>Le cri</i> d'Edvard Munch (1893) pour leur montrer une représentation possible ; observation du traitement et de la composition du tableau.</p>



Les élèves sont par la suite jumelés en dyade et je leur assigne une place assise à une table. Ils ont comme consignes de représenter leur plus grande peur et de la raconter à leurs camarades de table. Elle peut être racontée à tout moment de la réalisation du dessin.



Les élèves sont invités à aller confier leur peur à la caméra quand ils ont terminé leur dessin. Ils sont libres de le faire et c'est eux qui choisissent le moment.

Je passe de dyade en dyade et pose des questions sur leur dessin ou leur peur pour encourager une discussion entre eux si besoin est et les outiller de mots pour mieux verbaliser leur peur par la suite aux autres.



10 minutes avant la fin du cours, tout le groupe se réunit au centre du local, chacun avec son dessin.

Afin de revenir au calme, tout le monde pose son dessin devant soi puis se met en cercle debout en se tenant la main. On respire calmement. Quand le calme est revenu, on s'assoit.



un retour sur le cours est effectué sous forme de questions (de l'enseignante) principalement sur ce que nous avons fait (geste, dessin) et ce que nous avons appris sur nos camarades (confiance, peur).

Enfin, pour marquer notre rencontre et notre engagement en arts plastiques nous nous donnons des poignées de main deux à deux puis tout le groupe en même temps avec les deux mains.



## Rencontre 2

**Gestes et techniques :** dessin, peinture

**Langage plastique :** trait, couleur, application d'un pigment coloré en aplat, batik<sup>38</sup>

**Matériel nécessaire :** crayon cire, gouache en pain, pinceau, pot d'eau



En groupe, nous effectuons un retour sur le dernier cours. Chacun des élèves est invité à relever des éléments dont il se souvient. Par des questions, j'encourage les élèves à se souvenir, s'exprimer et écouter les autres. Je les amène à se rendre compte que le souvenir des autres les aide à se rappeler mais aussi qu'ils ont vécu une expérience commune.



En groupe, par des questions (de l'enseignante), nous effectuons un retour sur la mission du *détective* de la dernière fois. Il nous raconte ce qu'il a constaté pendant le dernier cours sur l'échange des dyades et il nous présente les dessins qu'il a fait dans le cahier. Nous posons des questions sur son travail. Par la même occasion, nous effectuons un retour sur le projet « la chose qui m'effraie le plus c'est ... ».

Je désigne parmi des volontaires un nouveau *détective*. La mission lui est confiée. Tout le monde sait ce qu'il a à observer (voir la mission du *détective* plus haut).

Avant de poursuivre le dessin « la chose qui m'effraie le plus c'est ... », je rappelle qu'il est important de comprendre la peur à partir du dessin. Il doit la représenter. Nous voyons quelques dessins d'élève plus avancés pour illustrer cette consigne sur la représentation mais aussi sur la technique (exemple : il faut mettre une bonne couche de crayon cire).

Je forme ensuite des dyades différentes de la

<sup>38</sup> La technique du Batik est au départ une technique ancienne de coloration du tissu. Elle consiste à enduire ou dessiner sur le support avec de la cire et ensuite appliquer une couleur sur l'ensemble. Ainsi, tous les espaces libres de cire se colorent uniformément. Ici, les élèves ont utilisé les crayons cire et la gouache en pain.



dernière fois en distribuant les travaux au hasard et les laisse s'installer aux tables librement avec leur nouveau camarade.

Une fois le dessin terminé et la peur racontée, chacun chiffonne son dessin et applique une couche de gouache.

J'explique le procédé au premier élève puis c'est lui qui est responsable de transmettre la technique au suivant.



15 minutes avant la fin du cours, nous nous réunissons devant les trois habiletés sociales vues au début (*bâtons habiles*). Le détective nous présente le résultat de sa mission (deux peurs originales de la classe). Nous échangeons sur les peurs choisies par le *détective* et les habiletés sociales du jour.

Puis chacun est invité à venir déposer le bâton sur lequel est inscrit son nom sous l'habileté qu'il pense avoir bien maîtrisée aujourd'hui. J'encourage les commentaires et les explications des élèves par des questions et des commentaires.

### Rencontre 3

**Gestes et techniques :** peinture (technique du batik), appliquer un pigment coloré en aplat

**Langage plastique :** contraste et couleur

**Matériel nécessaire :** gouache en pain, pinceau et pot d'eau



Nous effectuons en groupe un retour où chacun relève des éléments dont il se souvient du dernier cours.

Par des questions, j'encourage les élèves à se souvenir, s'exprimer et écouter les autres.



Les élèves terminent leur chiffonnage et leur batik.

Les élèves ayant terminé leur projet la dernière fois sont responsables de guider les autres. Ils doivent leur expliquer la technique et la façon de procéder (comment utiliser la peinture, nettoyer un pinceau, où mettre son travail à sécher). Une fois le travail terminé, les élèves aident les suivants.

Pendant ce temps, je forme pour le prochain cours trois élèves sur le sens du toucher pour qu'ils deviennent les « professeurs ». Ce sont eux par la suite qui expliqueront le sens du toucher à la classe.



Échange sur les peurs en dyade.

Les élèves jumelés en dyade choisissent un coin du local où ils se sentent à l'aise. Ils doivent se raconter leur peur. Je leur rappelle notre façon d'échanger en début de cours (pendant le retour en groupe). Il est essentiel que chacun des élèves ait le maximum d'informations sur la peur de son camarade parce qu'il devra être en mesure de la raconter par la suite. Ils doivent être très attentifs et poser des questions.



### Présentation de la peur de son camarade à la classe.

Chacune des dyades vient devant le groupe et présente oralement la peur de son camarade. Le groupe est encouragé à poser des questions afin de bien comprendre le récit.

Ensuite, je pose des questions pour relever des similitudes dans les peurs du groupe. J'aborde la description des émotions. Les élèves sont peu à peu amenés à se reconnaître dans les récits des autres.



### Exercice d'exploration de l'espace et de l'écoute.

Afin de détendre le groupe après ce travail oral et de préparer l'écoute pour le cours suivant, nous faisons un jeu d'écoute et d'exploration de l'espace.

À la manière de « Jean dit », les élèves sont amenés à écouter et prendre possession de l'espace différemment avec leur corps.

Exemples : « Jean dis tu touches tes pieds », « Jean dit tu es sous quelque chose »



Toujours sur le même principe, ici, j'oriente le jeu pour favoriser le contact entre élèves. Ils sont amenés à prendre des poses en groupe demandant un contact physique, visuel...

exemples : « Jean dit tu prends un ami par la main », « Jean dit tu prends tiens l'oreille d'un ami »



#### Rencontre 4

**Gestes et techniques :** modelage, gravure

**Langage plastique :** colombin, texture, ligne, forme

**Matériel nécessaire :** jetons (utilisé pendant une activité), pâte à modeler, plaque de modelage, cure dent



Après un retour sur le dernier cours, j'explique les deux habiletés sociales du jour en amenant les élèves à trouver une explication personnelle et des exemples concrets.






Les trois « professeurs » formés la dernière fois présentent le sens du toucher. Nous voyons aussi trois façons de toucher : tapoter, poser et caresser. Chacun explore en même temps le geste de toucher.



Une fois que chacun a choisi une habileté sociale, les dyades sont formées au hasard (pige des bâtons habiles), nous faisons un jeu : la chasse aux touchers.

Ils doivent rechercher différents éléments pour répondre aux consignes (exemple : trouver quelque chose de mou et froid, de dur et rugueux). Une fois l'élément trouvé, ils reçoivent un jeton et une nouvelle consigne. La communication de la dyade est essentielle parce que je ne donne de jeton que si les deux équipiers lèvent la main ensemble et touchent la même surface.

	<p>Après un retour au calme, je nomme le <i>détective</i> et explique sa mission ainsi que le projet que les élèves devront réaliser par la suite.</p> <p>Je pose des questions pour m'assurer que tout a été compris puis je stimule leur intervention et leur analyse sur le travail d'équipe et la planification possibles du travail.</p>
	<p>En équipes de quatre, les élèves doivent réaliser une paire de mains en pâte à modeler. Ils doivent être en mesure de se partager le travail, communiquer, faire attention aux actions et interventions des autres. Un travail d'équipe efficace et une visée commune sont essentiels pour réussir le travail.</p> <p>nous voyons au préalable, les gestes de manipulation de la pâte à modeler : réchauffer la pâte, le colombin, la gravure à l'aide d'outil.</p>
	<p>Une fois le temps alloué à la réalisation écoulé, toute la classe regarde les projets des équipes. On relève en groupe les caractéristiques de la réalisation en établissant des parallèles avec la qualité du travail d'équipe.</p> <p>Le détective intervient ensuite et présente le résultat de sa mission. A travers son intervention, on poursuit la réflexion sur les différents éléments essentiels pour un travail d'équipe efficace.</p>

Se référer au DVD annexe 16 pour des réalisations d'élèves.



### Rencontre 5

**Gestes et techniques :** dessin

**Langage plastique :** point, ligne droite, courbe et brisée

**Matériel nécessaire :** pastel gras noir et papier Cartridge 45,7 x 61 cm



Nous effectuons un retour en groupe sur le dernier cours. Il est question de ce qui a été réalisé mais aussi des stratégies d'équipe relevées et des « trucs » permettant de s'entendre.

Puis, nous voyons les deux habiletés sociales du jour.

J'invite les élèves à trouver une explication personnelle et des exemples concrets.

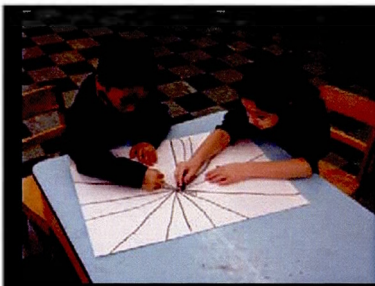
Oralement, chaque élève choisit une habileté sur laquelle réfléchir et qu'il devra mettre en pratique durant le cours.



J'ouvre ensuite une discussion de groupe par des questions : à quoi sert une toile pour l'araignée? comment tisse-t-elle sa toile? Nous observons différentes caractéristiques de la toile d'araignée ainsi que quelques interprétations artistiques. Les élèves sont encouragés à décrire une toile d'araignée qu'ils ont personnellement vue.



Les dyades sont formées au hasard (en pigeant des bâtons habiles). Chaque groupe se dirige vers une table où le matériel nécessaire a été préalablement disposé.



Ils dessinent une toile au pastel gras.

Afin de démarrer un échange, je demande que le nœud de départ de la toile soit positionné d'un commun accord. Si les avis divergent, ils doivent défendre leur choix et trouver une entente par la suite.

D'autre part, aucune équipe ne doit avoir le point positionné exactement au même endroit. Les échanges doivent donc se faire parmi toute la classe. Il est essentiel que chacun observe les gestes de l'autre et fasse part des siens aux autres.



**Retour** sur la mission du *détective* qui présente le résultat de sa mission inscrite dans le cahier.

Guidés par l'exposé du *détective*, nous discutons ensuite des habiletés sociales du jour. Chacun peut s'exprimer, dire ce qu'il a remarqué chez d'autres, chez lui ou encore partager verbalement l'expérience qu'il vient de vivre.

Chacun des élèves doit verbaliser sa réflexion sur l'habileté qu'il avait choisie en début de cours (ce qu'il a remarqué autour de lui, ce qu'il a expérimenté...etc.)

## Rencontre 6

**Gestes et techniques :** dessin

**Langage plastique :** point, ligne droite, courbe et brisée

**Matériel nécessaire :** rouleau de papier de 132 cm (2 sections de 5 m) et pastel gras noir



**Retour** en groupe sur les habiletés sociales vues par le biais des *bâtons habiles* du dernier cours.

Comme la dernière fois, l'élève choisit une habileté qu'il va travailler pendant le cours, mais cette fois-ci ce sont les autres qui devront, en fin de cours, déterminer si l'élève s'est amélioré et concentré sur l'habileté qu'il a choisie.

**Retour** sur le projet de la toile d'araignée en dyade. Nous échangeons tout autant sur l'araignée, sur la réalisation de la toile elle-même que sur le travail d'équipe.



Ensuite, j'explique le projet d'aujourd'hui.



### Réalisation d'une toile d'araignée géante

Je forme deux groupes de dix élèves environ en équilibrant les groupes selon les constatations que j'ai pu faire durant les cours précédents (jumelant des élèves maîtrisant bien la coopération avec d'autres moins habiles socialement). Je leur signale que leur toile doit contenir autant de nœuds que de membres de l'équipe (un petit défi devant stimuler l'observation et l'interaction).

Ensemble, nous installons deux grands papiers directement au sol. Chacun des élèves se munit d'un pastel gras et s'installe autour du papier de son équipe. Les élèves sont encouragés à se servir de ce qu'ils ont appris sur le travail d'équipe aux cours précédents.

	<p>Court retour sur les réalisations et sur le travail d'équipe.</p> <p>On observe et commente le travail des deux équipes. Chacun s'exprime et fait part de ses constatations sur son expérience et les observations qu'il a pu faire du travail des autres.</p>
	<p>Court retour sur la mission du <i>détective</i>.</p> <p>Il présente son compte rendu oralement appuyé par les dessins qu'il a réalisés dans le cahier.</p> <p>Les élèves sont encouragés à poser des questions et à compléter les observations du <i>détective</i>.</p>

Réalisations plastiques: se reporter au DVD en annexe 16, p. 180.



## Rencontre 7

**Gestes et techniques :** vidéo, théâtre

**Langage plastique :** déplacement, geste, mouvement, immobilité, répétition

**Matériel nécessaire :** caméra vidéo, réalisations précédentes des élèves (2 toiles grand format), rouleaux de ruban adhésif, petits cartons sur lesquels sont écrites différentes émotions (joie, tristesse, anxiété...etc.)



Nous échangeons sur les acquis effectués pendant le dernier cours et ce qu'ils y ont appris.

Chacune des équipes de la semaine dernière présente sa toile et parle de son travail d'équipe (points forts, difficultés rencontrées) afin de stimuler l'échange et l'implication du groupe.

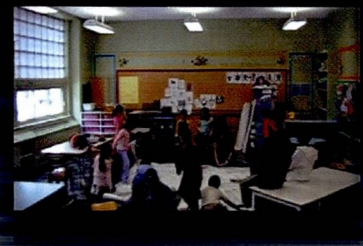


Nous commençons le volet suivant sur l'araignée : je suis une araignée

Après avoir présenté le travail de Lygia Clark et stimulé chez les élèves la verbalisation d'observations personnelles des araignées, j'explique le déroulement de la réalisation à venir. Il est question de se déplacer sur la toile géante (réalisée la dernière fois) en imitant une araignée selon des émotions pigées au hasard.




Avant d'installer la toile, tous les élèves s'exercent puis ils mimeront chacun leur tour devant la classe. J'encourage l'observation des gestes, l'exploration dans le mouvement et l'expression du corps.

J'encourage aussi les élèves à commenter le travail de leurs camarades.



Nous installons une des toiles, tous ensemble, en la fixant au sol à l'aide de ruban adhésif.

Après quelques explications sur la caméra vidéo et délimitation de la zone d'action, nous effectuons quelques essais en silence. Je les amène ainsi à prendre conscience de l'image qu'ils créent tant au niveau du visuel que du son.

	<p>Chacun leur tour, les élèves se déplacent sur la toile géante en imitant une araignée selon des émotions pigées au hasard.</p>
	<p>Pour conclure l'expérience, je leur propose une improvisation libre. Ainsi les élèves poursuivent l'expérience en essayant d'autres possibilités. Les déplacements, sons (cris, bruits de pas...etc.) et interventions sont libres.</p>
	<p>Après un retour au calme, le <i>détective</i> nous dévoile le résultat de sa mission. Encore une fois les questions sont ouvertes et les commentaires bienvenus.</p>

Réalisations vidéo : se reporter au DVD en annexe 16, p. 180.



### Rencontre 8

**Gestes et techniques :** enregistrement vidéographique, dessin, crayon cire

**Langage plastique :** déplacement, geste, mouvement, immobilité, répétition, clair, foncé, ligne droite, courbe et brisée. Tracer à main levée

**Matériel nécessaire :** papier 22,5 x 30,5 cm et crayons cire de couleur



Nous débutons en se remémorant le dernier cours puis nous visionnons le résultat vidéographique de l'expérimentation.

Chaque fois, les élèves sont encouragés à relever les points positifs et intéressants du travail. J'attire leur attention sur le son, sur l'image, le mouvement et l'émotion qu'ils perçoivent.



Je lance ensuite une discussion : qu'est ce que le camouflage?

après une explication du camouflage (sa fonction, son fonctionnement...etc.) le groupe est invité à se questionner sur le camouflage chez les animaux, chez les araignées dont on s'occupe beaucoup depuis quelques temps et chez eux aussi, les humains.



Après cette discussion sur le camouflage, ils dessinent une araignée en travaillant son camouflage.

Ils choisissent eux même leur place assise et sont entièrement libres de se déplacer dans le local.

J'ai installé préalablement un mur de photographies d'araignées. Bien que j'aie signalé sa présence et son utilité, ils sont libres d'aller y puiser des idées ou non.

### Rencontre 9

**Gestes et techniques :** dessin, body painting

**Langage plastique :** clair, foncé, contraste, ligne droite, courbe et brisée

**Matériel nécessaire :** crayons cire, boîtes de crayons Karandash à maquillage, pots d'eau



Après un retour rapide sur le dernier cours, nous abordons une nouvelle habileté sociale par le biais des bâtons habiles.

J'invite chacun des élèves à verbaliser un défi qu'il va relever pendant le cours.

Les élèves sont invités à aider ceux qui ont de la difficulté à se trouver un défi.



Je présente aux élèves quelques œuvres de Daniel Guido tout en leur présentant une forme d'art, le *body painting*.



je donne les consignes du projet d'aujourd'hui.

Ils doivent d'abord avoir terminé le dessin de l'araignée camouflée. Ensuite, en équipe de deux, ils doivent faire le choix de l'araignée au camouflage le mieux réussi pour par la suite la réaliser sur leur main. L'élève dont l'araignée n'a pas été choisie réalise l'araignée sur la main de son camarade. Une fois la première araignée terminée, ils peuvent, s'ils ont le temps, réaliser la suivante.



Les élèves forment eux-mêmes leur équipe de deux et choisissent où ils s'installent ensuite puis ils commencent la réalisation du projet.

Réalisations : se reporter au DVD en annexe 16, p.180.

### Rencontre 10

**Gestes et techniques :** vidéo, dessin, théâtre

**Langage plastique :** déplacement, geste, mouvement, immobilité, répétition, clair, foncé, ligne droite, courbe et brisée, contraste

**Matériel nécessaire :** boîtes de crayons Karandash à maquillage, pots d'eau, anciennes réalisations d'élève (toiles d'araignée réalisées en dyade)



Je désigne le nouveau *détective* après un retour sur la mission du précédent. Je lui laisse raconter son expérience et ce qu'il a fait la dernière fois. Les élèves peuvent lui poser des questions et intervenir. Ainsi, nous effectuons un retour sur tous les aspects du dernier cours.





Après avoir présenté le déroulement de ce cours, je distribue au hasard les *bâtons habiles* aux élèves. Nous avons tous le même défi aujourd'hui : apprendre quelque chose de nouveau sur la personne dont le nom est écrit sur le bâton (et garder ce nom secret jusqu'à la fin). Avant de commencer nous voyons ensemble comment en apprendre plus sur les autres. Nous relevons différentes façons (poser des questions par exemple) de faire et informations que l'on peut apprendre de l'autre.



Ils reprennent la même équipe qu'au dernier cours. L'installation de l'équipe (lieu, responsabilité) est libre.



	<p>Une fois le maquillage de la main terminé, j'invite les élèves à s'asseoir sur une chaise au centre de la classe.</p> <p>Ensuite, je leur explique la suite du projet : en s'inspirant du projet du septième cours (vidéo, mime d'une araignée), nous allons réaliser une autre vidéo en utilisant nos mains peintes. Par contre, cette fois-ci, ils doivent convenir d'un scénario au préalable.</p> <p>Nous voyons ce qu'est un scénario et nous imaginons ensemble différentes histoires possibles avant de commencer.</p>
	<p>Chaque groupe présente à tour de rôle son histoire sur une toile dessinée. J'enregistre leurs réalisations.</p>
	<p>Retour sur les bâtons habiles :</p> <p>Chacun dévoile le nom de l'élève qu'il devait observer et révèle ce qu'il a appris de nouveau sur lui. Le <i>détective</i> nous présente le compte rendu de sa mission.</p>

Réalisations : se reporter au DVD en annexe 16, p.180.

### Rencontre 11

**Gestes et techniques :** performance

**Langage plastique :** déplacement, geste, mouvement, immobilité, répétition, sensation

**Matériel nécessaire :** objets quotidiens variés, présents dans l'atelier depuis le début des cours (pots de plastiques, couvercles, balles, ballons, ficelles, pinceaux, brosse à dents, baguettes, tissus, plumes...etc.), bande sonore personnelle.



Je commence par expliquer la mission du *détective* et le fonctionnement de l'appareil photo puis j'aborde le déroulement du cours.

A travers une présentation de l'art performatif (plus particulièrement par le biais de la pratique artistique de Lygia Clark), nous mettons l'accent sur le corps, le contact, le toucher. Par des questions, les élèves sont amenés à se rappeler des diverses façons de toucher, d'éveiller des touchers particuliers (le coup d'un camarade pendant la récréation ou encore les bisous de *papa* ou *maman*).



J'effectue une démonstration avec un volontaire.

Les élèves sont invités à poser des questions et à offrir des suggestions d'intervention.

Le volontaire verbalise ensuite ce qu'il a ressenti. Je l'invite à décrire une image ou un moment vécu que cette expérience a éveillé en lui.

exemple de commentaire du volontaire : « j'étais en vacances. Il faisait chaud. »



Je forme les groupes en tenant compte des progrès, forces, affinités et discordances dans le groupe.

Le groupe une fois formé va s'installer dans un espace choisi du local où il se sent à son aise.





Par groupe de trois, les élèves, à tour de rôle, font vivre une expérience sensible, tactile et auditive à un des leurs. Chacun vivra cette expérience à son tour.

Déroulement : un élève s'allonge les yeux bandés et les deux autres, aidés d'objets s'ils le désirent, interviennent sur le corps de « l'allongé », par le toucher ou encore le son. L'échange verbal pendant l'expérience est exclu.

Une bande sonore personnelle regroupant trois ambiances (voir références artistiques) différentes oriente le climat pendant la réalisation.

Pendant le déroulement, j'interviens auprès de chacun des groupes pour activer et enrichir l'expérience.



Une fois que chaque membre des petits groupes a vécu l'expérience, j'appelle tous les élèves à revenir en cercle.

Je communique aux élèves mes constatations faites pendant l'expérience et j'encourage les élèves à faire de même.



Après l'échange, nous reprenons l'expérience en dyade cette fois-ci (dimension plus intime qu'à trois).

## Rencontre 12

**Gestes et techniques :** performance, photographie

**Langage plastique :** déplacement, geste, mouvement, immobilité, répétition, sensation, représentation

**Matériel nécessaire :** objets et reproductions d'images tirées du livre de Karl Gröning (2001).



Retour en cercle de l'expérience de la dernière fois. Chacun est invité à raconter ce que l'expérience a suscité chez lui.

Ensuite, nous regardons un livre de photographies illustrant « la main » dans divers contextes. J'invite les élèves à décrire l'image et à commenter l'action contenue dans la photographie. Puis, par des exemples, on cherche des façons d'exprimer avec nos corps (en dyade) ce qui est illustré dans la photographie.



Les équipes de deux sont formées au hasard en pigeant les noms dans un pot.

Je distribue à chacun une photographie différente.



Les équipes s'installent librement et après avoir observé leur photographie, regroupé des objets (si nécessaire).

Ils illustrent ensuite par une mise en scène le contenu de l'image.



Après un moment d'exploration, je regroupe la classe et chacune des équipes présente sa mise en scène.

J'invite les élèves à commenter ce que leur présente leurs camarades.

**Rencontre 13****Gestes et techniques :** performance**Langage plastique :** déplacement, geste, mouvement, immobilité, répétition, sensation, représentation, narration**Matériel nécessaire :** fusain, grandes feuilles de papier blanc

retour sur le dernier cours.

j'invite les élèves à verbaliser sur ce qu'ils ont fait la dernière fois.

j'explique comment utiliser le fusain et l'activité que l'on va réaliser aujourd'hui en lien avec le dernier cours.



je distribue un collant sur lequel est inscrit un mot (exemple : mouton, pomme, laine, chat...etc.) à chacun des élèves et forme une équipe de trois.



l'équipe réalise un dessin au fusain racontant une histoire mettant en scène les trois mots qu'ils personnifient.



une fois le dessin terminé, ils mettent en scène leur histoire par une courte performance théâtrale (pas plus d'une minute).



les élèves présentent à la classe leur histoire par une courte performance.

exemple :

papa, porte, chat (mots pigés). Chacun des élèves personnifie un élément.

histoire : Un papa entend un bruit et se rend compte que c'est un chat qui miaule. Il ouvre la porte, le trouve et l'adopte pour ses enfants.



**Rencontre 14****Gestes et techniques :** dessin, pastel sec**Langage plastique :** geste, mouvement, représentation, couleur, contraste, figuration, estomper.**Matériel nécessaire :**

pastel sec, papier brun 76,2 cm x 3 m.



Après un court retour sur le dernier cours avec le groupe en stimulant la mémoire par des questions, j'explique le dernier projet synthèse de notre aventure.

Je leur explique bien que c'est une synthèse de tout ce qu'on a vu ensemble.



Le groupe est invité à dire aux autres ce dont ils se rappellent. Pour stimuler la discussion, j'ai écrit au préalable des mots clés sur des petits papiers que je pige ou fait piger au cours de l'échange. Ces mots font références à ce que nous avons réalisé, appris, que ce soit en technique en arts plastiques ou en habiletés sociales.

exemple : coopération, partage, araignée, corps...etc.



chacun des élèves pige un mot puis ils forment des équipes de 5 ou 6 qui en fonction des mots pigés, ils réalisent un dessin grand format au pastel sec représentant chacun de ces mots.

Je leur présente rapidement les gestes liés aux pastels comme par exemple : l'utilisation des doigts pour estomper, mélanger les couleurs.





La réalisation dure une trentaine de minutes.



Une fois les réalisations terminées et la table rangée et nettoyée, j'invite les élèves à aller voir les réalisations des autres et ensuite venir s'asseoir en groupe au centre du local. Chaque équipe est invitée à dire un petit quelque chose s'il le désire pour nous dire au revoir.

Pour leur laisser un petit souvenir, je donne à chacun un collant (une araignée).

**Annexe 16**

**DVD des créations des élèves**